



# مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

أكتوبر 2002

العدد 27

المجلد الثامن

## الأبحاث :

\* مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم

د. هاني السيد فينا

\* متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية \*

د. عبد الوهيد مكرم

\* التخطيط لتطوير نظام تعليم البنات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

د. نادية حسن السيد على

## قضية للمناقشة :

المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامي  
والدور التربوي المطلوب.

د. محمود قنبر

## مراجعات كتب :

الديمقراطية في التعليم

أ. مصطفى عبد الصادق

## الأبواب الثمانية:

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات -  
من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية -  
موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

موسوعة التربية والمستقبل:

الموسم السنوية

أو منهجية الألفية الثالثة

د. ضياء الدين زاهر

## هيئة المستشارين

- أ. أحمد سيد مصطفى  
استاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .  
استاذ الهندسة ، وسفير مصر في اليونيسكو .
- د. أحمد شوقي  
استاذ الوراثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات .
- د. أحمد بن أحمد الرشيد  
استاذ التربية ، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية .
- د. محمد سيف الدين فهمي  
استاذ التربية ، وعضيد كلية تربية الأزهر الأسبق .
- د. محمود قمبر  
استاذ أصول التربية ، جامعة قطر .
- د. مصري حنورة  
استاذ علم النفس ، وعضيد آداب المنيا الأسبق .
- د. مصطفى حجازي  
استاذ علم النفس ، بهامعات البحرين ولبنان .
- د. محمود الصدفى  
استاذ التربية ، ونائب رئيس جامعة الأزهر .
- د. مهنى غنام  
استاذ اقتصاديات التعليم ، ووكيل تربية المنصورة .
- د. كمال إسكندر  
استاذ تكنولوجيا التعليم ، جامعة الإسكندرية .
- د. كمال شعير  
استاذ الطب ، ومدير مركز الدراسات المستقبلية - جامعة القاهرة .
- د. وليم عتيق  
استاذ المناهج ، جامعة عين شمس .
- د. عبد الله بن علي الحصين  
استاذ التربية ، ووكيل الرئيس العام لكليات البنات السعودية .
- د. عبد العزيز المنبل  
استاذ تعليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- د. فريد التجار  
استاذ إدارة الأعمال ، والمستشار الدولي في بحوث العمليات .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد  
والإبداع في التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار  
د. محمد نبيل نوفل د. محمود فمير

لجنة التحرير

د. حسن البيلاوي د. حسن سلامة  
د. رفيقه حمود د. زينب النجار  
د. طلعت حسن د. عرفة احمد حسن  
د. علي خليل مصطفى د. محمد مصلحي الانصاري

سكرتير التحرير

د. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

أ. احمد الزكي

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ١٠/٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

العدد السابع والعشرون

( أكتوبر ٢٠٠٢ )

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

( أسد )

بالتعاون العلمي مع :

• مكتب التربية العربي

لدول الخليج

• جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش ديفو قراط

الأزاريطة - الإسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ١٠/٥١٨١٥١٠

المحتويات	الصفحات
♦ الافتتاحية	رئيس التحرير ٤
♦ أبحاث ودراسات :	
□ مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية .	
٩	د. عادل السعيد البنا
□ بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية .	
٨٥	د. عبد الودود مكرم
□ تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة : ( مدخل تخطيطي ) .	
٢٠٣	د. نادية حسن السيد على
♦ قضية للمناقشة :	
□ المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامي والدور التربوي المطلوب .	
٢٧٧	د. محمود قمبر
♦ موسوعة التربية والمستقبل :	
□ العلوم البيئية أو منهجية الألفية الثالثة .	
٣١٥	د. ضياء الدين زاهر



مستقبل

التربية

العربية

المجلد الثامن  
العدد (٢٧) أكتوبر ٢٠٠٢

♦ عرض كتب :

□ الديمقراطية والتربية في الوطن العربي .

أ . مصطفى عبد الصادق مصطفى ٣٢٧

♦ حركة التربية :

الندوات والمؤتمرات

□ مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة . ٣٢٣

♦ القسم الانجليزي :

□ Female Illiteracy in Egypt : The Problem and The Solution  
Dr. Noha Abdel Kerim 1- 34

---

## الافتتاحية

---

بصدور هذا العدد الجديد تكون مجلة مستقبل التربية العربية قد أنهت ثمانية أعوام من الصدور ( باستثناء عام ٢٠٠٠ ) ، وهو إنجاز علمي يسجل للمجلة والعاملين فيها ، كما أنه يشكل لحظة فارقة تستوجب منا الوقوف عندها لإمعان النظر والتفكير في مجمل المسيرة العلمية للمجلة . فكلما نظرنا إلى هذه المسيرة ، لا سيما في ظل كافة المتغيرات والمستجدات العالمية والإقليمية والمحلية من حولنا ، ازدادت قناعتنا بسلامة الاتجاه الذي التزمنا به في سياستنا في هذه المجلة ، هذا الاتجاه الذى قسام باستمرار على تعزيز وتعميق ارتباط التربية العربية بحركة مجتمعاتها وبالعالم من حولنا ، وهو الاتجاه الذى جعل مسألة المستقبل ، بقيمه وتوجهاته ، تحتل مكان المقصورة فى تفكيرنا الاستراتيجى إنطلاقا من مفهومنا الواسع للتربية كمحور للأمن القومى وحماية له .

ومن هنا حرصت المجلة ، فى كافة أعدادها ، على تأكيد موقفها المبدئى نحو بناء فكر تربوى حديث قادر على مواجهة إشكاليات الحاضر والاستعداد للمستقبل بفرصه وتحدياته ... فكانت المجلة باستمرار ساحة فكرية تنويرية لمعالجة قضايا الواقع التربوى العربى من مناظير مستقبلية علمية ، وناقذة واسعة تطل على كافة مستجدات المستقبل وآفاقه بحثا عن أفضل السبل لتطوير تعليمنا وتربيتنا العربية .

ويتميز هذا العدد باحتوائه على العديد من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية التى تعالج مسائل أساسية شارك فى إعدادها نخبة متميزة من الباحثين من مصر والبلاد العربية .

فسيطالع القسارى أول ما يطالع فى هذا العدد ، دراسة متميزة للدكتور عادل السعيد البنا ، تبحث فى العوامل المتصلة بمخاوف الاتصال الشفهي فى اللغة الانجليزية ، حيث تستهدف التعرف على مدى انتشار الاتصال الشفهي بكل مسئولياتها المرتفعة والمتوسطة والعادية ، لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية ، وذلك وفقاً لسياق الاتصال باللغتين العربية والانجليزية ، كما نتعرف على أساليب التعلم المتصلة فى تعلم اللغة الانجليزية .

فى حين تستهدف الدراسة الثانية وهى دراسة بالغة الأهمية للدكتور عبد الودود مكرم ، التعرف على حدود إسهامات المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها استناداً إلى الملامح المميزة للوظيفة العلمية للتربية ، حيث يتعرف على واقع المدرسة الثانوية والمشكلات التى تعيق فعاليتها دورها فى هذا المجال ، فى محاولة لتحديد بعض المتطلبات اللازمة لنهوض هذه المدرسة بدورها فى مجال تنمية القيم العلمية لطلابها ، إضافة إلى تحديد بعض الاعتبارات لضمان فعالية دورها فى هذا المجال .

وسعيًا نحو الوصول إلى ذلك تبدأ هذه الدراسة ، وهى الثالثة فى هذا العدد ، برسم ملامح واقع نظام تعليم البنات وتكشف عن أهم العقبات التى تواجهه وتحول دون جودته ، ثم تعرض لمعايير الجودة الشاملة التى يمكن تطبيقها والاستفادة منها فى تطوير نظام تعليم البنات ، ثم تنتهى الدراسة برسم ملامح تصور مستقبلى لتطوير هذا النظام فى ضوء معايير الجودة الشاملة .

ونختتم الدكتوراه نهى عبد الكريم هذه الدراسات بدراسة باللغة الانجليزية تناقش قضية أمية الإناث فى مصر من مختلف أوجهها وتداعياتها على خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وعلى المجتمع ككل ، كما ترسم ملامح حلول لهذه

المشكلة بالاعتماد على دور كل من المنظمات غير الحكومية والإعلام في محور الأمية ومحاصرتها والارتقاء بنسب الانقراض لدى الإناث .

وتتوالى بعد ذلك الأبواب الثابتة للمجلة ، فيعرض لنا باب " قضية للمناقشة " واحدة من القضايا الساخنة والمتصلة بالمرأة العربية ، حيث يتصدى المفكر الدكتور محمود قمبر ، لإشكالية المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامي والدور التربوي المطلوب .

وفي باب " موسوعة التربية والمستقبل " يعرض لنا رئيس التحرير من وجهة نظر تحليلية مستقبلية لمنهجية جديدة تقوم على المقاربات البنائية .

ويقدم لنا الأستاذ مصطفى عبد الصادق عرضاً وافياً لكتاب خطير عن أعمال مؤتمر تربوي هام عقد في الكويت وموضوعه الديمقراطية والتربية في الوطن العربي .

ونستطلع أن يكون هذا العدد والأعداد القادمة وسيلة لتعزيز التواصل العربي أملاً في تقديم إضاءات جديدة للفكر التربوي .

والله نسأل السداد في القول والفعل .

رئيس التحرير

## أبحاث ودراسات

✦ مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

د. عادل السعيد البنا

✦ بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

د. عبد الودود مكروم

✦ تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة : (مدخل تخطيطي).

د. نادية حسن السيد علي

✦ Female Illiteracy in Egypt: The Problem and The Solution.

Dr. Noha Abdel Kerim





## مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية

د. عادل السعيد البنا

### مقدمة :

يمثل الاتصال الإنساني محوراً أساسياً في عملية التعلم Learning فبدون الاتصال لا يتم التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يدركون ما للاتصال من أهمية ، فكل لفظة أو حوار أو حديث يجري في قاعات الدرس ، وكل تفاعل يتم بين المعلم والمتعلم ، والمتعلمين أنفسهم . كل ذلك له تأثير على بيئة التعلم وما يحدث خلالها من تفاعل اجتماعي ، كما تمثل المشاركات داخل قاعات الدراسة جزءاً مكملًا لنشاطات التعلم لدى الطالب المعلم أثناء إعداداته الجامعي ، حيث إن تلك المشاركات داخل قاعات الدراسة من خلال المناقشة والأنشطة تمثل عاملاً حاسماً في نمو الخبرة التعليمية والإضافة إليها ، وعليه فإنه من الضروري تنمية مهارات الاتصال والمشاركة لدى المعلم أثناء فترة إعدادها وبجدها .

وعلى الرغم من أهمية تنمية مهارات الاتصال والمشاركة لدى المعلم قبل الخدمة وأثناءها ، فإن المتأمل لظاهرة الاتصال الإنساني يلمس كثيراً من جوانب القصور التي تحتاج إلى تفسير وتأسيس نظري يثري المفهوم ويزيده وضوحاً ، لما تمثله عملية التواصل الإنساني من أهمية فائقة في عمليتي التعليم والتعلم تنفيذاً وتقويماً ، وإذا كانت عملية التواصل الإنساني تمثل في مجملها أهمية عامة للتفاعل الإنساني ، فإنها تحتل أهمية خاصة حينما يتعلق الأمر بالحوار والتواصل داخل الموقف التعليمي في إطار اللغة القومية ، بل وترتقي تلك الأهمية - على نحو أكثر تحديداً - حينما يتعلق الأمر بالحوار والتواصل بين أطراف الموقف التعليمي في إطار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وهنا يعتمد نجاح المعلم وكفاءته على ما يدركه عن دور التقفنية السراجلة في تنشيط عملية الاتصال وإحيائها ، وما لها من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية .

(\*) مدرس علم النفس التعليمي كلية التربية بدمهور جامعة الإسكندرية .

وفي ضوء ما تلقاه عملية الاتصال الشفهي من أهمية خاصة ، إلا أن وجود بعض الإحصائيات عن نسب وجود مخاوف بشأن الاتصال الشفهي ، أمر يحتاج إلى دراسة من القائمين على أمر إعداد معلم اللغات الأجنبية -خاصة- حينما يتعلق الأمر بالحاجة الماسة لرفع كفاءة الاتصال والحوار بين أطراف الموقف التعليمي ، وتوجيه الاهتمام والتركيز على قياس مهارات الاتصال الشفهي ضمن إطار تقويم تعلم اللغة الإنجليزية كلفة لجنسية ، إذ يشير "واطسون" (1987) Watson إلى أن (٢٠%) من الناس من يواجهون بعضاً من أشكال قلق الاتصال ، كما يشير كل من "إريكسون وجارنر" (1992) Erickson&Gardner، إلى وجود نسبة أعلى من الطلاب يعانون من مخاوف مرتفعة نتيجة مواقف الاتصال الشفهي وجهاً لوجه أو حتى توقع حدوثه .

كما أوضح العديد من البحوث (McKinney,1985;Allen,Bourhis,1995;Kurtus,2000) أن نسبة من (١٥ - ٢٠ %) على الأقل من الطلاب الجامعيين المتقدين في المقررات الإجبارية لديهم مخاوف الاتصال الشفهي ( CA ) ويعانون من قلق التحدث ، وأن ما بين (٨٥ - ٩٠%) من الطلاب يكرهون التحدث ولو لمرة واحدة أو مرتين في الفصل المدرسي أمام زملائهم.

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود أثر سلبي دال لمخاوف الاتصال الشفهي على كل من مستوى النجاح الأكاديمي ومستوى نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية ، وذلك على عينة من طلاب الجامعة (McCroskey, Booth-Butterfield & Payne,1989) ، كما أن هناك العديد من النتائج السلبية المترتبة على مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة سواء على المستوى الانفعالي أو الاجتماعي أو التعليمي (McCroskey, Gudykunst & Nishida,1985; Holbrook, 1987)

ولذلك لحدوث شحنة انفعالية للأشخاص مرتفعي مخاوف الاتصال الشفهي أثناء توقع حدوث اتصال بالآخرين ، أو إذا ما أجبروا فعلياً على حدوثه ، مما يدفعهم جاهدين لتجنب مواقف الاتصال، كما يدركون أنفسهم على أنهم الأقل كفاءة ومهارة ونجاحاً من الآخرين سواء على مستوى علاقاتهم الاجتماعية أو تحصيلهم الأكاديمي (Daly&McCroskey,1984) .

بينما أكدت دراسات أخرى على أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي كانوا أقل قدرة على استدعاء المعلومات الخاصة بالمحاضرة عند مشاركتهم في المناقشات والتفاعلات ذات الطبيعة الاجتماعية ، كما عكست تصوراتهم عن أنفسهم أنهم أكثر



سلبية من الطلاب الآخرين من ذوي المستويات العادية من مخاوف الاتصال الشفهي (Booth-Butterfield, 1988).

كما أظهرت دراسة "أرمسترونج" (1997) Armstrong أن تباین أداء الطلاب الأكاديمي يرتبط بمستويات قلق التحدث Speech Anxiety وأن الطلاب الذين يقسم أداؤهم بقلق التواصل أقل نجاحاً أكاديمياً من الطلاب ذوي المستويات العادية من قلق الاتصال . كما وجد كل من (Chesebro et al., 1992; Rosenfeld, et al., 1995) أن الطلاب الذين يصنفون على أنهم مهذون بمخاطر أكاديمية وصعوبات تعلم لديهم مخاوف اتصال شفهي (CA) مرتفعة ، وفي المقابل وجد أن تصورات الطلاب الموهوبين أكاديمياً عن أنفسهم أكثر كفاءة وأقل تخبّئاً في الحديث من الطلاب ذوي المستويات العادية والمرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) .

كما وجد أن الطلاب ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المرتفع يحققون مستويات متدنية من التحصيل الدراسي مقارنة بنظرائهم من الطلاب ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المتوسط أو المنخفض ، كما تميزوا بتجنب المشاركة والعزوف عنها كلما أمكن ذلك ، كما كانوا أقل تفضيلاً للمشاركة في المناقشات، كما كانوا أقل الطلاب توجيهاً للأسئلة للمعلم ، ولا يحبون الحوار الموجه لهم من قبل المعلم ولو بغرض التأكد من فهمهم للمادة ، أو حتى بتقديم النصيح لهم (Morreale, et. al. 1994; Nimocks, et.al,2001)

وتمثل هذه المخاوف أيضاً عاملاً جوهرياً في اختيار الطالب للكلية أو لنوعية الدراسة التي تتيح أقل وقت ممكن للاتصال بالجامير ، وبالتالي تحقق أقل درجة من التهديد النفسي للمقابلات ومخاوف الاتصال الشفهي مع الآخرين (Erickson & Gardner, 1992) . كما أن الطلاب الذين يعانون من مخاوف اتصال شفهي مرتفعة غالباً ما يكونون أقل اشتراكاً في الأنشطة الدراسية، وأقل اتصالاً من نظرائهم من زملاء وطلاب بالمرشدين أو الأساتذة الذين يمكن أن يوفر لهم الرعاية والمساندة الاجتماعية ، وكذلك المساعدة الأكاديمية (Allen, et.al.1985,1987) . إلى درجة أن بعض الطلاب يفضلون الجلوس في الصفوف الأخيرة من قاعات الدرس ، أو في المكان الذي لا يلاحظهم فيه أحد ، ليكونوا بمنأى عن المشاركة في المناقشات أو محاولة جرهم لمواقف الاتصال الشفهي ، كما أنهم يميلون إلى الانسحاب من مواقف الاتصال الضرورية التي يفرضها عليهم المعلم حينما ينادي عليهم بالاسم (Drinkwater&Vreken,1997)

وتؤيد مشاهدات الباحث ومعايشته لطلابه الكثير من تلك الحالات التي يحدث فيها مخاوف الحديث لدى الطلاب سواء أكان الاتصال الشفهي من خلال اللغة القومية أو حتى باللغة الأجنبية كوسيط لغوي وربما تظاهر بعض الطلاب أحياناً بعدم الالتفات للمحاضر حينما يوجه إليه سؤال، وكان الكلام غير موجه إليه ويدور برأسه يمناً وشمالاً وكأنه ليس الشخص المقصود بالإجابة عن السؤال ، وكثير منهم يضطرون لمطالبة المحاضر منفرداً راجين ألا يوجه لهم أسئلة تتطلب الإجابة الشفهية أمام زملائهم ؛ لأن ذلك يربكهم ويضعهم في موقف محرج تؤكد بعض الأثار الفسيولوجية مثل تصبب العرق ، وسرعة نبضات القلب ، وجفاف الحلق ، والتلعجل في الكلام.

ولما كان القلق الاجتماعي يرتبط بمخالطة الناس والتعامل معهم في المواقف الاجتماعية وارتبط ذلك بالأدوار التي يؤديها أو يتوقع أن يؤديها مطم اللغة الإنجليزية المبتدئ في كليات التربية ، فإن محاولة البحث عن تفسير لمخاوف الاتصال الشفهي وفقاً لمتغير القلق الاجتماعي تصبح لها وجهتها ومبرراتها العلمية ، وذلك وفقاً لما أشار إليه كل من "كاجاكا ورابي" (1998) Velijaca & Rapee من أن القلق الاجتماعي يتضمن القلق من الحديث مع الناس أو الخطابة مع الجمهور ، وما يتعلق بذلك من خوف وارتباك تحاشياً للتقييم السلبي من الآخرين والارتباك من نظراتهم ، أو توقع حدوث أخطاء أثناء الحديث . وطبقاً لما يشير إليه كل من "إيلس" (2001) Ellis و"لوكاس" (1984) Lucas فإن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والخوف من التقييم السلبي Fear of negative evaluation من أهم المصادر المثيرة لقلق تعلم اللغة الأجنبية .

وقد سعت العديد من الأدبيات إلى تفسير العوامل التي تؤثر على مستوى مخاوف الاتصال الشفهي لدى المتحدث مثل : مواجهة الجمهور ، وسياق مواقف الاتصال ، والتأثيرات الثقافية التي حاولت الدراسات التعرف عليها وتفسيرها في ضوء دراسة التباين في مستويات مخاوف الاتصال الشفهي بين ثقافتين أو لغتين . فقد أظهرت دراسة مخاوف الاتصال الشفهي لدى الطلاب الصينيين من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أن المسافة اللغوية في التحدث باللغتين الصينية والإنجليزية تعزي ويقوة إلى وجود مخاوف اتصال شفهي (CA) بين الطلاب الصينيين من دارسي اللغة الثانية، وقد ظهر ذلك جلياً خلال مواقف التدريبات الصفية والمناقشات والأسئلة والعمل الثنائي مع الطلاب . كما أكدت النتائج أيضاً على أن الخوف من التقييم السلبي والنقص في الإعداد الكافي يمثلان أهم مصادر مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق التحدث باللغة الإنجليزية (Yin&White,1997) .

كما قام "أبلدوم" (1986) Applbaum بدراسة مقارنة لدرجات مخاوف الاتصال الشفهي بين عينة من الطلاب المكسيكيين الأمريكيين في المدارس الثانوية والكليات وعينة أخرى من الطلاب الأسبان الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، وكان عددها (٣٨٨) أمريكياً مكسيكياً و(٤١) طالباً أمريكياً من بين طلاب جامعة "بان" Pan الأمريكية بولاية " تكساس" و (٢٥٢) أمريكياً مكسيكياً من طلاب المدارس الثانوية و(٣١) طالباً من المدارس الثانوية الإنجليزية ، وذلك بغية تحديد الكفاءة اللغوية المدركة ذاتياً في علاقتها بمخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتبطة بالاتصال اللغوي باللغتين الأسبانية والإنجليزية، وقد تم تطبيق نمطين من مقياس التقرير الذاتي لمخاوف الاتصال الشفهي (PRCA\_24) لحدادها لرصد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة الأسبانية ، والأخرى لرصد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة الإنجليزية ، وتشير النتائج إلى ما يلي :

- أن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق الاتصال باللغة الأصلية أقل منها في سياق الاتصال باللغة الأجنبية
- ازدياد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق الاتصال الشخصي أثناء المواقف الأكثر رسمية عنه في المواقف الأقل رسمية .
- ارتفاع خبرات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور خلال سياق الاتصال باللغتين الأصلية والأجنبية .
- ارتفاع مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في حالة الاتصال بالجماعة .
- وجود علاقة دالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والكفاءة اللغوية المدركة ذاتياً عند التحدث باللغة الأسبانية عنه عند التحدث باللغة الإنجليزية .
- ازدياد مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطلاب الأمريكيين المكسيكيين مقارنة بمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطلاب من أصل أمريكي عندما يتحدثون اللغة الإنجليزية .

هذا وقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجرتها "الين وآخرون" (1987) Allen,et.al على عينة مكونة من (٣٨٩) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية أن مخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطالبات كان أعلى منه لدى الطلبة ، كما أن الطلاب كانوا أكثر تفضيلاً لأساليب

للتعلم التي تتيح الاستقلالية وتجنب الاتصال ، في حين أظهرت الطالبات تفضيلاً أكثر لأساليب التعلم التي تنقسم بالمشاركة والتعاونية ، كما أشار إيلس (2001) Ellis من أن أساليب التعلم Learning style تمثل أهم مصادر الفروق الفردية لدى المتعلمين في تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية (ESL/EFL) ، كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام به "دوايز" (1998) Dwyer وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والأساليب المفضلة في التعلم لدى عينة من الإناث دون الذكور .

وهنا يبدو تساؤل له ما يبرره عن إمكانية فحص العلاقة السببية - ذات التأثير المتبادل أو أحادية الاتجاه - بين كل من أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم المفضلة .

وعلى هذا الأساس تأتي مشروعية طرح العديد من التساؤلات التي تمثل تحدياً للباحثين في مجال علم النفس بوجه عام ، وفي مجال علم النفس التربوي بوجه خاص ، ومن هذه التساؤلات : لماذا يعزف بعض الطلاب دارسي اللغة الإنجليزية عن المشاركة في المواقف التي تتطلب المناقشات الثنائية أو الجماعية أو اللقاءات المرتبطة بالاتصال الشفهي المباشر باستخدام اللغة الإنجليزية كوسيط لغوي؟ ولماذا يقبل بعض الطلاب الآخرين على تلك المواقف؟ وهل يُعزى إقبال أو عزوف الطلاب عن المشاركة في عملية الاتصال الشفهي إلى أسباب داخلية أو شخصية مثل تخوفهم من الاتصال الشفهي، أو قلقهم الاجتماعي، أو خوفهم من التقييم السلبي؟ وإلى أي مدى يمكن أن يصبح التفسير الاجتماعي لموقف تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مقبولاً في ضوء تفضيلات بعض الطلاب لأساليب التعلم باعتبارها أساليب اعتادها الطلاب في تعاملهم مع المعلومات مثل أسلوب التعلم الجماعي ، وأسلوب التعلم الفردي ، وأسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم اللمسي، وأسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم الحركي؟. وتكتسب تلك الأسئلة مشروعيتها أيضاً فتصبح محلاً للبحث والتقصي في ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من : (Allen,et.al.,1985,1987;Bourhis,Stubbs,1991;Dwyer,1998)

وانطلاقاً مما سبق تأتي فكرة هذا البحث في محاولة لتقصي واستكشاف طبيعة العلاقة بين أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية (ع) والأجنبية (E) وكل من أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية وللقلق الاجتماعي، وذلك لدى عينة من الطالبات<sup>(٢)</sup> الملمات تخصص لغة إنجليزية بكلية التربية بشعبتي التحكيم العام والابتدائي .

(٢) سوف يأتي ذكر مبررات اختيار عينة الطالبات عند الحديث عن عينة البحث .

## مشكلة البحث :

اتساقاً مع ما تقدم نتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مدى انتشار مخاوف الاتصال الشفهي (CA) محددة بالسباق اللغوي للاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

٢ - ما مدى اختلاف عيني الطالبات المعلومات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي فسي درجاتهن على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية (ع) والإنجليزية (E) ودرجاتهن على مقياس القلق الاجتماعي ؟

٣ - ما مدى اختلاف مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية عن مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية ؟

٤ - ما الأساليب الشائعة في تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي/بصري/لمسي/إفرادي/جماعي/حركي) لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

٥ - هل توجد فروق بين عيني الطالبات المعلومات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في أساليب التعلم ؟

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس القلق الاجتماعي ومقياس أساليب التعلم المفضلة تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) ونوع الوسيط اللغوي للاتصال الشفهي (عربي - إنجليزي) ؟.

٧ - ما شكل النموذج السببي الذي يفسر العلاقة السببية في ضوء علاقات التأثير والتأثر بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم والقلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

## أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي بوجه عام إلى :

١- التعرف على مدى انتشار مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة والمتوسطة والعادية وفقاً لسباق الاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

٢- الكشف عن مدى التباين بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية (هل هي سمة مستقلة عن الوسيط اللغوي أم حالة ترتبط بنوعية الوسيط اللغوي تظهر في لغة ولا تظهر في أخرى؟).

٣- التعرف على أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي / بصري / لمسي / فوري / جماعي / حركي) لدى عينة طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية.

٤- التعرف على الفروق بين عيني الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في كل من مخاوف الاتصال الشفهي وأساليب التعلم والقلق الاجتماعي.

٥- الكشف عن مدى التباين في درجات القلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية تبعاً لتباين مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (المرتفعة - المتوسطة - العادية).

٦- الكشف عن النموذج التفسيري لعلاقات التأثير والتأثر بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية (ع) والإنجليزية (E) وأساليب التعلم المفضلة ، والقلق الاجتماعي.

### أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

١- أهمية الموضوع الذي يتناوله بالدراسة (مخاوف الاتصال الشفهي (CA)) باعتباره ظاهرة قد لا يلتفت إليها البعض بما لها من مخاطر ، لاختلاط مظاهرها بخصائص الطالب الهادئ في مواقف التعلم الذي ينشئ المعلمون والآباء على سلوكه ، والذي يميل فيه المتعلم للاستجابة بطريقة غير لفظية لمعطيات المواقف التي يطرأها المعلم متمشياً في ذلك مع فكر المدرسة السلوكية ، والذي أصبح يناقشه شكل التفاعلات الحادثة داخل الفصل بين المعلم وطلابه في بيئة تعلم قد تتخذ شكل الفوضى المنظمة بما يتماشى وفكر المدرسة البنائية Constructivism المعاصرة (كمال زيتون وحسن زيتون ، ٢٠٠٢).

٢- الاهتمام بفحص مخاوف الاتصال الشفهي في سياق الاتصال باللغتين القومية والإنجليزية كوسيط لغوي في عملية الاتصال ، وذلك في علاقتهما بكل من أساليب التعلم والقلق الاجتماعي وخصوصاً لدى فئة هامة تمثل الطالبات المعلمات، تخصص لغة إنجليزية بكلية التربية ، إذ وجد الباحث من خلال المسوحات المختلفة التي قام بها على شبكة المعلومات

العالمية الإنترنت أن ما يربوا على ٧٢٥ مقالة ودراسة أجنبية منذ عام (١٩٨٣) وحتى الآن تتصل بتناول مخاوف الاتصال الشفهي (CA) حيث وجهت العديد من المجهودات العلمية لدراسة (CA) والتصورات المتعلقة به في المجتمعات المختلفة وفي الثقافة الأمريكية وبعض الثقافات الأخرى، ولم يعثر الباحث على جهد عربي موافق يثري المعرفة النظرية حول مخاوف الاتصال الشفهي، ويكشف عن حجمها الحقيقي في مجتمعنا العربي، وخصوصاً في سياقها الثقافي المتصل بالتحديث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الطالبات الملمات دارسات اللغة الإنجليزية بكليات التربية، خصوصاً وأن نتائج البحوث الأجنبية أشارت إلى أن ما يوازي ٢٠% على الأقل من طلاب الجامعات لديهم مخاوف اتصال شفهي مرتفعة.

٣- محاولة للكشف عن النموذج السببي بين متغيرات البحث متمثلة في مخاوف الاتصال الشفهي المرتبطة باللغتين القومية والأجنبية في علاقتها بكل من أساليب التعلم المفضلة والقلق الاجتماعي.

٤- المساعدة في وضع تصور علمي يسمح بالتدخل الصفي لوضع برامج علاجية لتعلم يقوم على أساس مدخل نماذج أساليب التعلم المفضلة لدى الطالبات ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة بما يضمن الاستفادة من أنشطته في ضوء إمكاناتهم النفسية على المشاركة الجماعية في النقاشات الصفية.

٥- تقديم بعض التوصيات التي من شأنها دفع المعلمين ولوايئة الأمور والطلاب للعمل على زيادة فهم وتشجيع عمليات الاتصال والمشاركة داخل الفصل، خصوصاً مع أولئك المتعلمين الذين يتسمون بمخاوف اتصال شفهي مرتفعة (CA) أو أولئك الذين لديهم تخوف من الكلام أو تجنب مواقف الحوار والتفاعل مع الآخرين انطلاقاً مما يفضلونه من أساليب تعلم.

مصطلحات البحث :

مخاوف الاتصال الشفهي (CA) :

يُعبّر مصطلح مخاوف الاتصال الشفهي عن مستوى الخوف المدرك من قبل الفرد أو شعوره بالقلق إزاء موقف اتصال شفهي حقيقي أو مرتبط مع شخص آخر أو أشخاص آخرين (McCroskey, Beatty, Kearney, & Plax, 1985).

### القلق الاجتماعي :

يُعبّر مصطلح القلق الاجتماعي عن مشاعر الخشية والارتباك التي تسود حياة الفرد النفسية نتيجة الخوف من التقييم السلبي الفعلي أو المتوقع المرتبط بمخالطة الناس والتعامل معهم في المواقف والمناسبات الاجتماعية (Jerabek,1996) .

### أساليب التعلم Learning Styles :

هي الطرق التي تفضلها الطالبات للمعلومات عينة البحث في عملهم الذهني خلال عملية التعلم وتتووع ما بين واحدة أو أكثر من التفضيلات التالية (Reid,1995,1998) :

١- أسلوب التعلم البصري : ويعني تفضيل المتعلم للتعلم عن طريق الاستقبال البصري للمعلومات مثل الاعتماد في استقبال المعلومات على القراءة ودراسة الحروف ، ومشاهدة الصور والأشكال والأفلام الثابتة والمتحركة التي تحمل معنى دلاليّاً (سيمانتى) حول موضوع معين .

٢- أسلوب التعلم السمعي : ويعني تفضيل المتعلم للتعلم عن طريق الاستقبال السمعي للمعلومات مثل الاستماع إلى المحاضرات والأشرطة المسجلة

٣- أسلوب التعلم اللمسي : ويعني تفضيل المتعلم للتعلم عن طريق الاستقبال اللمسي للأشياء مثل التعلم اليدوي وبناء النماذج وتصميمها ولتقيام بالتجارب اليدوية والتجارب العملية .

٤- أسلوب التعلم الحركي : ويعني تفضيل المتعلم للتعلم من خلال الخبرة والتجربة عن طريق الممارسة والخبرة والمشاركة الحركية الكاملة عن طريق التعبير الحركي لخبرات التعلم .

٥- أسلوب التعلم الجماعي : ويعني تفضيل المتعلم للتعلم عن طريق الاستقبال الجماعي للمعلومات مثل التعلم من خلال العمل الجماعي وتعلم الأقران والمجموعات الصغيرة .

٦- أسلوب التعلم الفردي : ويعني تفضيل المتعلم للتعلم عن طريق الاستقبال الفردي للمعلومات معتمداً على ذاته في تحقيق التقدم والفهم والاستيعاب ونشاطات ومحتوى التعلم فضلاً عن تقويم مدى ما أحرزه من تقدم في المادة التعليمية .



## الإطار النظري للبحث

يتناول الإطار النظري للبحث الحالي ثلاثة متغيرات أساسية تتمثل في مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين القومية والإنجليزية ، وأساليب التعلم المفضلة ، والقلق الاجتماعي ، وذلك بغية الكشف عن العلاقة بينها وفقاً للعرض التالي :-

### أولاً: مخاوف الاتصال الشفهي :

تعد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) من أبرز معوقات الاتصال الإنساني وخصوصاً داخل إطار الموقف التعليمي ، وعلى الرغم من أن البحث في وضع تصور مفاهيمي لقلق الاتصال يمثل مساحة واسعة من الاهتمام لدى العلماء والباحثين من مجالات بحثية مختلفة ، إلا أنه ثمة مشكلات تواجه البحث في هذه الظاهرة تعزي إلى صعوبة للتفريق بينها وبين الكثير من العوامل الأخرى مثل: التحفظ reticence والخجل shyness وقلق الاتصال الاجتماعي-social communication anxiety ومخاوف الاتصال الشفهي (CA) (Bloom, 1998) وعلى الرغم من أن كل من هذه المصطلحات له معناه ومفهومه الخاص ، إلا أن التصور الأساسي حول بحوث مخاوف الاتصال الشفهي (CA) يمثل مشقة على اعتبار أن جميع تلك المصطلحات قد استخدمت لتوضيح معتقدات الأفراد الذين يعانون من القلق الناجم عن درجات الخوف من الاتصال بالآخرين ومشاعرهم (Beatty, Behnke, 1980; Lustig, Andersen, 1990) .

إلا أن ثمة تميز قلم به "مكرومكي" وآخرون بين مفهوم مخاوف الاتصال الشفهي ومفهوم الخجل ؛ على اعتبار أن مصطلح مخاوف الاتصال الشفهي ( CA ) يُشير إلى مستوى الخوف المرتبط بموقف اتصال شفهي حقيقي أو متوقع للاتصال الشفهي مع شخص آخر أو أشخاص آخرين (Daly, McCroskey, 1984; McCroskey, Daly, Ayres, Hopf & Ayres, 1997) وبالتالي يمثل الخبرة الانفعالية الذاتية ، في حين أن الخجل يعقل ميلاً سلوكياً قد ينتج عن مخاوف الاتصال الشفهي أو أي عوامل أخرى ، وبالتالي فهو يمثل الموقف القلبي للانسحاب من موقف الاتصال بالآخرين أو محاولة تجنبهم ، كما اعتبر أن مخاوف الاتصال الشفهي ( CA ) تسبب كل من الخجل والتحفظ للذين يؤثران على المهارات الاجتماعية اللازمة لنكون صداقات جديدة .

ويري حسين الدريني (١٩٨٤) أن الخجل يمثل أحد مصاحبات شعور الفرد بالقلق في المواقف التي تتضمن مواجهة مجموعة من الناس أو أصحاب سلطة أو أفراد يخشى أن يصدروا

أحكامهم عليه بأنه خجول ، مما قد يقوده إلى الصمت والانسحاب من المواقف الاجتماعية ، مع صعوبة في تحقيق الاتصال الناجح وبالتالي فالخجل يمكن ميل الفرد إلى تجنب للتفاعل الاجتماعي ، أو للمشاركة في المواقف الاجتماعية ولكن بطريقة غير ملائمة .

وعلى الرغم من رؤية فريق من الباحثين من أن الخجل أحد مكونات القلق الاجتماعي ، ورؤية آخرين بأن القلق الاجتماعي أحد مكونات الخجل Carducci, Hutzl, Morrison, Weyer (2001) ، إلا أنه يمكن حصر القلق الاجتماعي فيما يشعر به الفرد من توتر وخوف تجاه الموقف الاجتماعي ، في حين يشمل الخجل بعض المظاهر السلوكية ، فضلاً عن ما يشعر به للفرد من توتر وخوف. وعموماً فإن هذا للتدخل يمكن أن يعزى إلى أن هذه المتغيرات النفسية تظهر في المواقف الاجتماعية ، وتحتوي على مكون وجداني يأخذ مظهر الخوف والتوتر ، وآخر معرفي يمثل اهتمام الفرد الزائد بتقييم الآخرين له ، والتي غالباً ما تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها مثل اضطراب الاستجابات الاجتماعية.

وعموماً ، ودون اللجوء في خضم التناقضات البيئية التي تمثل تحدياً شائعاً في الخلط الدائر في بحوث هذه المنطقة السلوكية فإن ما يمكن قوله : أن هناك عناصر أساسية تقود للشخص إلى حالة الانعزالية وعدم الرغبة في التواصل الشفهي مع الآخرين يمكن تصنيفها كما أشار إليها كل من "ماكروسكي وآخرين" McCroskey , Booth-Butterfield, Payne (1989) إلى خمسة أنواع من المتغيرات تتمثل في : انخفاض في مهارات التواصل ، والانطواء الاجتماعي ، والعزلة الاجتماعية ، وللتباعد الثقافي والعرقي ، ومخاوف الاتصال الشفهي (CA). أسباب مخاوف الاتصال الشفهي :

وعن أسباب مخاوف الاتصال الشفهي فقد تفسر أحياناً في ضوء عوامل فطرية ، وأحياناً أخرى في ضوء عوامل مكتسبة ، حيث يقترح بعض الباحثين أن أسباب مخاوف الاتصال الشفهي تعزى إلى ميل جيني إلى الخجل يكون نشطاً عند بعض الناس فيكون السبب في ظهور مخاوف الاتصال الشفهي لديهم ، حيث تشير التقديرات إلى أن من (١٠-١٥%) من صغار الأطفال يولدون خائفين بصورة واضحة ويبدون بالبكاء عند ظهور أو رؤية أشياء غريبة عليهم (Richmond, McCroskey, 1989) ، في حين يرى فريق آخر بأن مخاوف الاتصال الشفهي تنسل في الأساس سلوكاً مكتسباً ، ربما يرجع إلى طبيعة الخبرات ذات الأثر السلبي المرتبط بمواقف الاتصال الشفهي (Allen, Bourhis, 1995; O'Mara, Allen, Long, 1996) .

ويرى الباحث أن كلا من المدخلين له وجاهته إلا أن التوفيق بين المدخلين يمكن أن يعطى مساحة واسعة لاستغراق كافة أسباب مخاوف الاتصال الشفهي باعتبارها داله في كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية المكتسبة بكل ما تشمله من خبرات محتملة ، يكون الفرد قد تعرض لها ويؤيد هذا التصور حول ماهية الأسباب التي تشكل مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وتساعد على نموه ما يمكن طرحه في النقاط التالية :

- تجاهل تعزيز الاتصال أو عقابه : حيث تشير النتائج البحثية إلى أن الطلاب الذين يتواصلون بطريقة إيجابية ونشطة مع آبائهم، ويتلقون الدعم والمدح على مجهوداتهم يميلون لإظهار استجابات موافقة لتلك الأنماط التفاعلية التي تم تدعيمها وتعزيزها من المحيطين ، كما تشير للنتائج البحثية إلى أن الطلاب الذين يعاقبون على الاتصال تنمو لديهم مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بصورة مرتفعة، ويميلون إلى إظهار استجابات لفصاحية نقود إلى ما يمكن تسميته بالعجز المعتلم ، وتكون لديهم توقعات سلبية عن مواقف الاتصال الشفهي (Daly & McCroskey, 1984) والتي تمثل العناصر الأساسية لمخاوف الاتصال الشفهي.
- التباين الثقافي واللغوي : حيث إن الطلاب الذين يتكلمون بلغة أجنبية غير لغتهم القومية ولا يكونون على نفس المستوى من الطلاقة اللغوية التي يجرون بها عن معرفتهم باللغة الأصلية غالباً ما يسخر منهم زملاؤهم على أي أخطاء حتى ولو كانت بسيطة ، كما يعاقبهم المعلم بالخصم من درجاتهم ، مما يزيد من خبرات العجز لديهم ويقوي توقعاتهم السلبية عن مواقف الاتصال الشفهي ، فيصبحون أكثر اضطراباً وعجزاً في مواقف التعلم (Drinkwater & Vreken, 1997).
- النمو غير الملائم لمهارات الاتصال : Inadequate skills development فنمو المهارات غير الملائم يعد من أهم الأسباب المفسرة لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) ، حيث يميل ذوو مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة إلى تجنب الاتصال ، ويتواصلون فقط مع كل من هم أقل كفاءة منهم ، لذلك لا تنمو لديهم مهارات الاتصال الشفهي بالطريقة الملائمة (Drinkwater&Vreken, 1997).
- الاقتدار إلى نموذج القدوة المناسب : قد تنمو مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بسبب غياب نموذج القدوة المناسب ، والفرد دائماً يحاكي ما يلاحظه من أنماط الاتصال السائدة لدى الأشخاص الذين يراهم في بيئته من آباء ومعلمين وغيرهم ، فإذا كان في هؤلاء من هو من

ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) فبال تأكيد سوف يكون له انعكاساته السلبية على الشخص الذي يحتذي به (Drinkwater & Vreken, 1997) حيث إن البيئة والوسط المحيط يشكلان الأساس في ظهور مخاوف الاتصال الشفهي ، باعتباره سلوك متعلم من خلال التقليد والمحاكاة بالآخرين .

- **القلق الاجتماعي :** يمكن أن ينمو القلق الاجتماعي أيضاً كرد فعل لفشل وإحباط متكرر ، مثل سوء المعاملة أو ما قد يتعرض له الفرد من رفض ممن هم أكبر سناً أو حتى من الأقران ، فبعض الطلاب يمكنه التكيف في ضوء ما يلزمه من معاملات وتفاعلات جيدة من المعلم أو من الأقران ، ولكنهم يظهرون مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بصورة مرتفعة حينما يطلب إليهم أن يجيبوا عن الأسئلة الأكاديمية ، ويتطلب الأمر أن يكون أدائهم جهراً وعلى الملأ ، أو أن يشاركوا بنشاط يطمون فيه أنهم سوف يخضعون لعملية تقييم (Brown, et.al.,1997; Kurtus, 2000) .

- **الارتباك : Embarrassment** أحد العوامل المرتبطة بمخاوف الاتصال الشفهي (CA) يمثل عامل الارتباك . ويستدل على ذلك من أن معظم الناس يصبحون أكثر قلقاً عندما يطلب منهم التحدث أمام مجموعة (سعيد دبس ، ١٩٩٧)، ويكونون أكثر خوفاً من أن يظهروا بمظهر الأحمق أو الخبي أمام الكثير من الأقران أو للناس المهمين، وهذا الخوف بدوره يدفع إلى حالة من الفراغ والارتباك العقلي، فضلاً عن انخفاض في مستوى مهارات التحدث عن المستوى الفعلي الذي هم عليه (Kurtus, 2000). والارتباك أحد مظاهر القلق الاجتماعي، إذ يرتبط الارتباك بجانب معين من التفاعل الاجتماعي، ويحدث عندما يكشف التناقض للآخرين، أي تناقض بين الصورة التي يتمنى الفرد أن يظهر بها أمام الآخرين والصورة التي يستطيع إظهار نفسه بها ومن ثم فالارتباك حالة انفعالية يشعر الفرد فيها باضطراب في التفكير والسلوك، فيتعمق الفرد خلالها بالتردد في حضور الآخرين، ويصاحب هذه الحالة النفسية بعض التغيرات الفيزيولوجية مثل زيادة ضربات القلب وسرعة التنفس وزيادة توتر العضلات وزيادة إفراز العرق وارتعاش الأطراف (Lustig, Andersen 1990).

طبيعة العلاقة بين عوامل كفاءة الاتصال المدركة ذاتياً ومخاوف الاتصال الشفهي :

ركزت الدراسات السابقة على أربعة افتراضات عامة عن أثر الخوف من الاتصال الشفهي على كفاءة الاتصال يمكن إيجازها كالآتي (Bourhis, Allen, 1992; Chesebro, et.al., 1992; MacIntyre, MacDonald , 1998)

- ١- يميل الأفراد الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي إلى تجنب عملية الاتصال .
- ٢- يقل مستوى الاستيعاب والفهم لدى الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي بدرجة واضحة عن نظرائهم من الأفراد ذوي المستويات المنخفضة والعادية.
- ٣- يوجد تأثير سلبي على التفاعلات الصفية لدى الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي بسبب هذا الخوف من أي اتصال حقيقي أو متوقع بالآخرين .
- ٤- توجد علاقة ارتباط سلبية بين مخاوف الاتصال الشفهي والأداء الشفهي للفرد، حيث يقل مستوى الأداء الشفهي للفرد بزيادة مستويات مخاوف الاتصال الشفهي لديه .

وتُشير النتائج المتجمعة عن مخاوف الاتصال الشفهي التي استخدم فيها أسلوب تحليل الانحدار المتعدد إلى أن كفاءة الاتصال المدركة ذاتياً تعتمد على عدد من العوامل من أهمها : مستوى الدافعية لدى الفرد ، والخوف من التقييم السلبي ، والمرحلة العمرية التي يمر بها للفرد ، والنوع (ذكور في مقابل إناث)، والمدة التي قضها الفرد في المنظمة ، والمكانة الوظيفية ، (Winieck&Ayres,1999) .

#### تصنيف مخاوف الاتصال الشفهي (وفقاً لمفهوم السمة والحالة) :

حول تصنيف مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وطبقاً لتصنيف " ريتشموند وميكروسكي (Richmond & McCroskey 1989) فإن هناك أربعة تصنيفات متميزة لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) : التصنيف الأول لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) على أساس أنه يعبر عن سمة trait ، تمثل توجهاً مستمراً وثابتاً نسبياً للشخصية في شكل وأسلوب الاتصال عبر مواقف وسياقات متباينة، والتصنيف الثاني لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) على أساس السياق context-based الذي نتج عنه خبرة الخوف (مثل خوف الخطابة أمام الجمهور) ويمثل توجهاً مستمراً وثابتاً نسبياً للشخصية في شكل وأسلوب الاتصال عبر نفس السياق الذي حدثت فيه خبرة الخوف ، أما التصنيف الثالث لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) فهو على أساس المقابلات الرسمية audience-based تمثل توجهاً مستمراً وثابتاً نسبياً للشخصية في شكل وأسلوب الاتصال عبر مواقف وسياقات متباينة .

وحتى لا يفهم من نظرية "السِمات/الحالات" أن السمات مستقلة استقلالاً تاماً عن الحالات، حيث إن المفهومين متداخلان ، وأن هناك قدراً لا بأس به من التباين المشترك بينهما ، فتشير

العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط جوهري موجب بين مقياس حالة القلق وسمة القلق ، أي أن الأفراد من ذوى الدرجة المرتفعة في سمة القلق يميلون إلى ارتفاع في حالة القلق مما يفعل الأفراد من ذوى الدرجة المنخفضة في سمة القلق ، ويعتمد ارتفاع حالة القلق في موقف معين على المدى الذي يدرك فيه الفرد هذا الموقف على أنه مهدد على أساس من خبراته السابقة (Paulman, Kennelly, 1984; Tobias, 1985; Steyer, Ferring, & Schmitt, 1992).

ويؤكد هذا المعنى ما أشار إليه كل من عبد الغفار النمطي وأحمد عبد الخالق (١٩٨٩) من أن مفهومي السمة والحالة طريقتان أساسيتان لتحديد مجال السلوك المقيس وتصويره. ومع ذلك فإنه تجدر الإشارة إلى أنهما مفهومان يلحقان السلوك أو للصفة ذاتها في بحوث الشخصية بوجه خاص. ذلك بأن صفات الشخصية ومختلف جوانبها غالباً ما تجمع بين مفهومي السمة والحالة، بحيث يمكن اعتبار الصفة أو الخاصية أو الخصلة الواحدة حالة وسمة (Endler, 1994; Kantor Parker, 1994).

#### مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وعامل الألفة بالجمهور :

استخدمت العديد من الدراسات والبحوث مصطلح الخوف من الخطابة fear of public speaking وكذلك مصطلح قلق الخطابة Speaking Anxiety بمعنى مصطلح مخاوف الاتصال الشفهي (CA) (MacIntyre, MacDonald, 1998; Pearson & Nelson, 1999) حيث يميل معظم الطلاب إلى تجنب المواقف التي يتوقعون فيها أن يتحدثوا أمام الآخرين أو يتواصلوا معهم بأي من أشكال التواصل الأخرى لما يرتبط بها من أشكال أخرى من حالات المخاوف<sup>(٣)</sup>، ومع ذلك فهناك عدد كبير منهم لا يميلون إلى تجنب مواقف الاتصال الشفهي وذلك لأنهم جربوا خبرات ناجحة في مواقف التواصل مع الآخرين ومنها تلقي خبرات عملية ومنهجية لبناء مهارات التحدث أمام الآخرين (Beatty, McCroskey, Heisel, 1998).

ويستل عامل الألفة بالجمهور أحد العوامل الهامة التي ركزت عليها الدراسات السابقة ، وقد وجدت تلك الدراسات أن الأفراد يفضلون الأداء أمام أقرانهم عن الأداء أمام الغرباء

(٣) من أشكالها مخاوف الكتابة writing apprehension ، ومخاوف الاستقبال Receiver apprehension ومخاوف الاستماع Listing apprehension ، ومخاوف الكتابة والاتصال التكنولوجي على الإنترنت Writing and Technology apprehension ، وقلق الفهم Understanding anxieties . وهذه كلها مفاهيم تحتاج إلى تأصيل ، كما تحتاج إلى توجيه بحسب معانيها على مستويات مختلفة من الدراسات والبحوث بالوطن العربية ، يأمل الباحث الحالي استكمالها.

(MacIntyre, MacDonald, 1998) ويعزى ذلك إلى أن الجمهور المؤلف أقل إثارة لمخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث من جمهور الغريب (Beatty, Behnke, 1980; Beatty, 1987) حيث يفترض المتحدث أن الأصدقاء سوف يكونون أكثر تسامحاً من الغريب تجاه أي أخطاء محتملة في شكل أو محتوى الحديث ، وبالتالي ينخفض مستوى المخاوف المتوقعة عنه ، أي أن هناك اتجاهًا من البحوث السابقة يؤكد على انخفاض مستوى الشعور بمخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث عندما يتحدث في وجود أصدقائه .

وعلى العكس من ذلك فقد أظهرت دراسات أخرى ارتفاع مستوى الشعور بمخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث عندما يتحدث في وجود أصدقائه عن وجود غريب .

فتشير البحوث إلى أن مخاوف الاتصال الشفهي عند المتحدث ناتجة عن القلق كحالة State Anxiety ، وليس من قبيل القلق كصفة Trait Anxiety الذي يعكس النزعة للخوف من الاتصال عموماً ، ويعبر عن نمط لقلق تعلم اللغة ، بينما يعبر قلق الحالة عن نمط القلق الذي يشعر به الفرد في موقف معين وفي وقت معين ، ويمكن النظر إليه على أنه رد فعل للمثيرات المحيطة بموقف الاتصال مثل : الجمهور والأزملاء (Daly, McCroskey, 1984; Lustig, Andersen, 1990) . كما ينقسم الأفراد ذوو المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي بأنهم منطوون ، ويفتقدون إلى الثقة بالنفس، ويقاومون التغيير ، وتسامحهم أقل فيما يخص أي إيهام أو غموض في الحديث .

وبالطبع فإنه لا يمكن تعميم مثل هذه النتائج البحثية في كل الثقافات ، ففي الثقافات ذات الطابع الفردي يتم تحفيز عملية التحدث، وينظر إليه بصورة إيجابية وتعطيها تلك المجتمعات القيمة العالية ، بينما في المجتمعات ذات الطبيعة التعاونية فلا تُعطى عملية التحدث هذه القيمة العالية (McCroskey, Fayer, Richmond, 1985; Dobos, 1996) .

#### مخاوف الاتصال الشفهي وتعدد لغات اللقائمين بالاتصال :

أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى أن نسبة مخاوف الاتصال الخاصة بالتحدث أو التكلم والتخاطب باللغة الثانية أعلى بكثير من تلك المخاوف الخاصة بالتحدث أو التكلم والتخاطب باللغة القومية (Appelbaum, 1986; McCroskey, native language Fayer, Richmond, (1985) مما يوحي بأن المستويات العليا من مخاوف الاتصال الشفهي قد تعوق أو تعرقل تعلم اللغة الثانية فضلاً عن إعاقه الرغبة في التواصل بتلك اللغة ، فقد أجرى كل

من 'مكروسكي ، وجديكلست ، ونيشيدا' (McCroskey, Gudykunst & Nishida (1985) دراسة حول مخاوف الاتصال الشفهي بين الطلاب اليابانيين المرتبطة بالتحدث باللغة القومية واللغة الثانية أظهرت نتائجها أن مخاوف الاتصال الشفهي تكون مرتفعة جداً لدى الطلاب اليابانيين عندما يتحدثون باللغة الإنجليزية أو باللغة اليابانية .

كما توصل 'يعقوب' (Yaacob (1999 إلى نتائج تفيد بوجود مخاوف الاتصال الشفهي بصورة مرتفعة لدى الطلاب الماليزيين عندما يتحدثون اللغة الإنجليزية مقارنة بالتحدث باللغة الماليزية . وهذا يدل على أن مخاوف الاتصال الشفهي حالة ترتبط بالوسيط اللغوي .

### ثانياً : القلق الاجتماعي :

يمثل القلق الاجتماعي أحد أنواع القلق الأكثر شيوعاً ، فقد شهدت السنوات العشرون الأخيرة تزايداً ملحوظاً في دراسات القلق الاجتماعي ، نتيجة ازدياد شيوع هذه الظاهرة . وتتضمن السمة الأساسية للقلق الاجتماعي Social anxiety الخوف المزمن من مواقف مختلفة يشعر فيها الشخص بأنه محط الأنظار والخوف من القيام بشيء ما . ومن أعراض القلق الاجتماعي الخوف من الحديث أمام الجمهور ، ومن مراقبة الناس للشخص أثناء ممارسة بعض النشاطات ، كما تتضمن مشاعر الإحراج والارتباك في المواقف التي يتوقع الفرد أن يكون فيها في موقف تقييم أو ملاحظة من الآخرين (أيمن غريب قطب ناصر ٢٠٠١) . فمعظم الناس لديهم خبرة بمشاعر عدم الارتياح التي تحدث في المواقف الاجتماعية غير المألوفة أو الغريبة ، ومنها على سبيل المثال موقف الخطابة الجماهيرية أو التحدث أمام الآخرين ، والذي يعمم مثل هذه المشاعر أحياناً على مواقف أخرى مثل : الخوف من الأكل على الملأ ، أو الخوف من الأداء الكتابي<sup>(١)</sup> أو التوقيع على الوثائق في حضور أو أمام الآخرين (Johnson, LaVoie, Mahoney, 2001).

يؤدي القلق الاجتماعي لحدوث مشاعر تتراوح بين الخوف الشديد والتوتر ، حيث إن من أهم أعراضه ما يلي (Crick, Ladd, 1993; Beidel, et.al. 1995; Brown, et.al. 1997) :

١- أعراض سلوكية وتشمل : قلة التحدث والكلام بحضور الغرباء ، والنظر دائماً لأي شيء عدا من يتحدث معه ، وتجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين له ، ومشاعر ضيق عند الاضطرار للبدء بالحديث أولاً ، وعدم القدرة على الحديث والتكلم في المناسبات الاجتماعية

<sup>(١)</sup> لاحظ الباحث أن بعض الطلاب لا يستطيعون مواصلة كتابة إذا شعروا أنهم محط أنظار الآخرين .



والشعور بالإحراج الشديد إذا تم تكليفه بذلك ، والتردد الشديد في التطوع لأداء مهام فردية أو اجتماعية (أي مع الآخرين).

٢ - أعراض انفعالية داخلية وتشمل: الميل للانفراد بعيداً عن الناس ، وعدم الشعور بالأمن النفسي ، والشعور بالوحدة النفسية والشعور بالإحراج ، والشعور بالدونية .

٣ - أعراض جسدية وتشمل: زيادة إفراز العرق في اليدين والكفين ، وسرعة التنفس وزيادة ضربات القلب ، والارتجاف والارتعاش اللاإرادي ، ومشاكل وآلام في المعدة ، وجفاف في الفم والحلق .

وربما دفع التشابه بين أعراض القلق الاجتماعي ومخاوف الاتصال الشفهي أحياناً إلى الخلط بينهما، وخصوصاً حينما يتعلق الأمر بمخاوف التحدث أمام مجموعة أو جمهور ، والخوف من التقييم السلبي من الآخرين ، وذلك عندما يبدأ الشخص بالحديث الفعلي أو يتوقع أن يأتي عليه الدور بالحديث ، وما يصاحبه من زيادة في سرعة نبضات القلب ، واضطراب في نبضات الصوت كأن يبدأ الكلام بسرعة واندفاعية وأحياناً بتقطيع في بحور الكلمات ، ونتيجة لهذه العلاقة المتوقعة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بالقلق الاجتماعي كان يسعى البحث الحالي في محاولة تقصيها والكشف عن طبيعتها .

#### مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي :

ربما دفعت محاولة التمييز بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والقلق الاجتماعي إلى القول باختلاف خبرات القلق عن الخوف العادي الذي يشكل معظم خبرات الناس في استجاباتهم اليومية لأحداث الحياة في مظهرين أساسيين (Paulman, Kennelly, 1984; MacIntyre, MacDonald, 1998) :

المظهر الأول : أن مشاعر القلق دائماً خارج السيطرة ، وهي تمثل مشاعر فردية عاجزة عن توجيه الأحداث ، وأبعد من ذلك ربما تقود إلى تفجير المزيد من مشاعر القلق وبطريقة أكثر عمقاً واتساعاً ، بصورة تحول دون قدرة الفرد على إيقافها وتحويل التفكير عنها .

المظهر الثاني : أن القلق يتداخل مع جميع الوظائف النفسية بما يحول دون محاولات الفرد فرصة التحرر من انشغالاته بالمهام العادية ، مثل تلك المرتبطة بتعطيل مهام النوم ، أو بصعوبات التعلم ، أو العمل .

وبالتالي فليس هناك تفسير واحد يستغرق كافة العوامل التي تفسر الكيفية التي يحدث بها القلق ، بل هناك دائما تشكيلة من العوامل التي تشمل المحددات الوراثية والبيولوجية والخلفية الأسرية ، والضغوط الحياتية ، وطبيعة الحوار النفسي الداخلي ، ونسق الفرد القيمي ، وقدرته الفرد على التعبير عن مشاعره .

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود أثر سلبي دال لمخاوف الاتصال الشفهي على مستوى نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية وإلى وجود علاقة ارتباطية بين مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة والقلق الاجتماعي ، فقد وجد أن ذوي مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة يمثلون الأفراد القلقين بشأن المواقف الاجتماعية (Beidel, et.al.,1995; Pearson, Nelson, 1999 ; Carducci, Hutzl, Morrison, Weyer,2001) .

كما أشار كل من " فلجكا وراي" (Velijaca & Rapee,1998) إلى أن القلق الاجتماعي يتضمن القلق من الحديث مع الناس وقلق الخطابة أمام الجمهور ، وما يترتب على ذلك من ارتباك؛ نتيجة الخوف من التقييم السلبي من الآخرين ، وتوقع حدوث أخطاء أثناء الحديث . كما استخدم العديد من الدراسات والبحوث الأخرى مصطلح الخوف من الخطابة *fear of public speaking* وكذلك مصطلح قلق الخطابة *Speaking Anxiety* بمعنى مصطلح مخاوف الاتصال الشفهي (CA) (Pearson & Nelson,1999) حيث يميل معظم الناس إلى تجنب المواقف التي يتوقعون فيها أن يتحدثوا أمام الآخرين أو يتواصلوا معهم بأي من أشكال التواصل الأخرى لما يرتبط بها من أشكال أخرى من حالات المخاوف ، ومع ذلك فهناك عدد كبير من الناس لا يميلون إلى تجنب مواقف الاتصال الشفهي؛ وذلك لأنهم جربوا خبرات ناجحة في مواقف التواصل مع الآخرين فحينما يدعم خوف الفرد العادي ببعض الحقائق فإنه يفقد الفرد الأرضية المشتركة لتقاسم نفس اللغة الأصلية للحوار مع محدثيه، وهنا يتحقق وبصورة مؤكدة الخوف من الاتصال الشفهي.

وفي ضوء هذا السياق يمكن القول بدائرية العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بأي من اللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي ، بمعنى إمكانية تشكيلها لعلاقة تأثير تبادلي ثنائي الاتجاه ، وهذا ما يسعى البحث الحالي لاختباره والتحقق من صحته في إطار الكشف عن النموذج التفسيري لعلاقات التأثير والتأثر بين متغيرات البحث المتمثلة في مخاوف الاتصال الشفهي والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم ، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسارات *Path Analysis* .

### ثالثاً : أساليب التعلم : مفهومها وتصنيفاتها

تستق معظم التعريفات الخاصة بأساليب التعلم حول أهمية الجوانب المعرفية والحسية ، والشخصية في تحديد أساليب التعلم ، فيؤنير "ريد" (1995,1998) في تعريفه لأسلوب التعلم على أنه "سمات داخلية للأفراد عند استقبالهم للمعلومات الجديدة واستيعابها وفهمها ، والتي تمثل بمتصل يعكس الفروق الطبيعية الموجودة بين الأفراد في العادات، وطرق الأداء ، والملاحظة والعمليات، وطرق ومهارات الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة .

فلكل منظم سماته المميزة التي تتعلق بالكيفية التي يتناول بها المعلومات ، فقد يعتمد بعض الطلاب ويقوة على طرق العرض البصري للمعلومات ، أي أن الأسلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم البصري ، في حين يفضل البعض الآخر للتعلم من خلال الاستماع لغة المنطقة Spoken Language بمعنى أن الأسلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم السمعي ، في حين لا تزال البعض الآخر يستجيبون على نحو أفضل من خلال أسلوب الأنشطة العملية في مواقف التعلم، أي أن الأسلوب المفضل في التعلم هو أسلوب التعلم اللمسي ، وهكذا تتحدد تصنيفات أساليب التعلم في النزوع للأسلوب الحركي إلى الفردي إلى الجماعي ، وهذا يدل على أن تعلم الناس بطرق وأساليب مختلفة يعزى لاختلافاتهم البيولوجية والنفسية (Dunn,1990;Reiff,1992) .

فكما يشير "ارلوند" (Arnold, 1999) إلى أهمية فهم أساليب تعلم اللغة حيث أنها تعكس اختلافات على نحو ظاهر في تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية عن اللغة القومية ؛ الأمر الذي يتطلب إعداداً خاصاً لمعلمي اللغات الأجنبية قبل الخدمة ؛ نتيجة لاختلاف وتباين خلفياتهم الثقافية والتعليمية في لغتهم القومية عن اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية .

كما أشار "ريف" (Reiff(1992 إلى إمكانية تصنيف أساليب التعلم إلى عناصر مجمعة في خمسة محاور رئيسية هي:

- ⊗ العناصر البيئية : وتشمل (الصوت ، والضوء ، والحرارة ، والتصميم) .
- ⊗ العناصر الانفعالية : وتشمل (الدافعية ، والمثابرة ، والمسؤولية) .
- ⊗ العناصر الاجتماعية : وتشمل (الذات ، للمشاركة Partner ، والجماعة ، والمعلم ، والمغير) .
- ⊗ العناصر النفسية : وتشمل (الأسلوب الشمولي في مقابل التحليلي ، التأملي في مقابل الاندفاعي) .

مما يشير إلى أن أساليب التعلم لا تشمل فقط على أبعاد المجال المعرفي بل تستخطاه وبجلاء إلى أن تعبر عن أبعاد المجالين الفسيولوجي والوجداني. وربما هذا ما دفع 'ريد' Reid(1998) إلى تخصيص تلك الأفكار والتصورات حول أساليب التعلم في ثلاثة محاور كبرى تمثل الجانب المعرفي والجانب الحسي والإدراكي والجانب الشخصي وفقاً للتصنيف التالي :

#### ١٤ فئة أساليب التعلم المعرفية Cognitive learning styles :

ومن أمثلتها : أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال المعرفي عن المجال ، والأسلوب التحليلي في مقابل التركيبي ، وأسلوب الاندفاع المعرفي في مقابل أسلوب التروي المعرفي .

#### ١٥ فئة أساليب التعلم الحسية والإدراكية Sensory styles Perceptual learning styles :

ومن أمثلتها : أسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم اللمسي. وأسلوب التعلم الحركي kinesthetic وأساليب التعلم البيئية (أسلوب التعلم المادي ، وأسلوب للتعلم الاجتماعي) . وفقاً لمنطق هذا البعد فإن أصحاب أسلوب التعلم البصري يفضلون التعامل مع المعلومات بشكل بصري من خلال : " صور ولوحات وخطوط وإشارات ورسوم بيانية" بدلاً من كونهما كلمات مكتوبة أو منطوقة (شاكر عبد الحميد قنديل ، ١٩٩٤)، بينما يفضل أصحاب أسلوب التعلم السمعي التفسيرات اللفظية للعروض البصرية (خيري المغازي بدر عجاج ، ٢٠٠٠) والملاحظ أن الشائع في تعليمنا هو " الأسلوب البصري " وليسوء الحظ معظم الأفراد يفضلون التعليم البصري ، ولكن المتعلم الجيد هو الذي يكون كفاءة لتناول المعلومات المقدمة له بشكل بصري أو شفهي . فكما يشير دنن (Dunn (1990 إلى أن نسبة ما يوازي ٤٠% من المتعلمين يميلون إلى تفضيل الأسلوب البصري في تعلمهم .

#### ١٦ فئة أساليب التعلم الشخصية Personality learning styles :

ومن أمثلتها : ما قدمه كل من "ماير وبريجز" Myers-Briggs (أسلوب التعلم الانبساطي في مقابل الانطوائي ، وأسلوب التعلم الحسي في مقابل الإدراكي ، وأسلوب التعلم التفكير في مقابل الشعوري ، وأسلوب التعلم الحكمي في مقابل الملاحظ (Dunn,Griggs, Olsen, Beasley & Gorman,1995) .

وفي ضوء هذا الثراء لمفهوم أساليب التعلم يمكن اعتباره مفهوماً مظلماً متعدد الأبعاد يشير إلى " مجموعة الخصائص والعوامل الوجدانية والمعرفية والنفسية والتي يكون لها دور كبير

كمؤشرات ثابتة عن كيفية استقبال المتعلم للمعلومات وتفاعله واستجاباته لبيئة التعلم" (Kang, 1999) ولقد ضم هذا التعريف الشامل الأساليب المعرفية التي تمثل طريقة الفرد الذاتية في استقبال ومعالجة المعلومات وتجهيزها، والتي تظهر في عمليات الاستقبال والتفكير والتذكر وحل المشكلات .

**المسلمات التي يقوم عليها مدخل أساليب التعلم :**

أسست النماذج النظرية لأساليب التعلم على عدد من المسلمات الأساسية التي يقوم عليها المنظور الفكري لأساليب التعلم من أهمها (Kang, 1999, Reid, 1987, 1995, 1998) :-

١- أن المتعلمين الذين يستقون المعلومات التي تركز أكثر على إحدى حواسهم ، يفضلون استخدام تلك الحاسة أيضاً ، وعلى نحو أكثر تفضيلاً عن الحواس الأخرى في مواقف التعلم المستقبلية.

٢- عادة ما يتعلم الطلاب على نحو أكثر فعالية عندما يتعلمون من خلال مبادراتهم الخاصة ، وعندما تتلاءم أساليب تعلمهم مع الطرق المناسبة في التدريس ، ومع مستوى دافعيتهم وأدائهم الأكاديمي ، مما يثري ويحسن من تحصيلهم الدراسي .

٣- أن المناخ النفسي الأفضل هو ما يسمح بتوفير فرص تعليمية مناسبة تراعي أسلوب التعلم الخاص بكل متعلم .

٤- لكل فرد (الطالب والمعلم على حد سواء) أسلوبه المفضل في التعلم ، وإذا دعم هذا الأسلوب فستكون النتيجة هي تحسين الأداءات الفردية في مجابهة مختلف المواقف التعليمية .

٥- تمثل أساليب التعلم قيماً محايدة ، لذا فلا يوجد أسلوب واحد أفضل من الأساليب الأخرى ، وإنما الأسلوب الأفضل هو ما يناسب تعلم الفرد للخبرة الجديدة.

٦- استراتيجيات تعلم الطلاب غالباً ما تكون مرتبطة بأساليب تعلمهم .

**أساليب تعلم اللغة الإنجليزية :**

أمدت بحوث نماذج أساليب التعلم المعلمين برؤية مختلفة عن التعلم وكيفية توظيفه في الستعلم داخل الفصل المدرسي ، كما كان لزيادة الوعي بمبدأ الفروق الفردية الدور الرئيسي في جعل معلم اللغة الثانية (ESL) واللغة الأجنبية (EFL) ومصممي البرامج التربوية أكثر حساسية لأدوارهم في تحقيق جودة تعلم اللغة ، كما سمح لهم بملاءمة أساليب التدريس مع أساليب التعلم لكي يطوروا من إمكانات الطلاب في تعلم اللغة الثانية واللغة الأجنبية (Kang, 1999) .

وتمثل دراسة "ريد" (Reid, 1987) إحدى الدراسات الرائدة في مجال الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية ، حيث اهتمت هذه الدراسة بتناول ستة من أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة ، وهي أسلوب التعلم البصري، والسمعي، والحركي ، واللمسي ، والفردى ، والجماعي ، يتعلم الناس بطرق كثيرة مختلفة، فعلى سبيل المثال بعض الناس يبدون تعلمهم عن طريق حاسة الإبصار ، حيث يطلق على هؤلاء المتعلمين البصريين أصحاب أسلوب التعلم البصري، في حين يتعلم آخرون عن طريق حاسة السمع حيث يطلق على هؤلاء المتعلمون السمعون ذوو أسلوب التعلم السمعي ، في حين يفضل أناس آخرون التعلم عن طريق الخبرة أو عن طريق المهمات العملية التي تتطلب العمل اليدوي أو كليهما ، حيث يطلق على هؤلاء المتعلمين اللمسيون أو الحركيون ، في حين يفضل آخرون أن يتعلموا بمفردهم حيث يطلق على هؤلاء المتعلمين ذوو أسلوب التعلم الفردي ، بينما يفضل آخرون أسلوب التعلم الجماعي من خلال العمل في مجموعة .

وقد توصل "ريد" من خلال دراسته إلى وجود فروق واختلافات بين دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية في أساليب تعلمهم المفضلة طبقاً لخلفياتهم اللغوية المختلفة ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدداً من العوامل الأخرى التي تفسر تباين أساليب التعلم التي يفضلها الدارسون، تتمثل في العمر وطبيعة الدراسة ومستوى التعليم، كما وجد أن أسلوب التعلم اللمسي والحركي كانا من أكثر أساليب التعلم تفضيلاً لدى عينة الدراسة على اختلاف خلفياتهم الثقافية ، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب العرب يفضلون أساليب متعددة في التعلم ، اشتملت على استخدام أساليب التعلم الآتية بطريقة رئيسية وهي : أسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم اللمسي ، وأسلوب التعلم الحركي ، في حين استخدام أسلوب التعلم الجماعي والفردى بطريقة غير رئيسية (مستوى تفضيل متوسط) .

كما أظهرت دراسة جونسون (Johnson,1995) عدم وجود تمايز في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الجامعيين المكسيكيين الأمريكيين، وذلك بناء على استجاباتهم على قائمة أساليب التعلم لـ "كانفيلد" Canfield ، وقد فسر ذلك الشبوع وتلك العمومية في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب إلى التشابه في ظروف التعلم، ومحتويات المقررات، ونمذجة التعلم في الكلية .

### مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بأساليب التعلم :

يختلف المتعلم ذو الأسلوب الإحجامي Avoidant عن المتعلم المشارك أو التعاوني بأنه غير مهتم بوجود زملائه في الفصل فيعتبرهم مجرد شكل رمزي ، كما أنه يفتقر ويرضى بالطرق التقليدية في تعلم اللغة الإنجليزية التي تميل إلى الأسلوب البصري والسمعي ، كما أنه لا يحب مشاركة المعلم أو زملائه في أي نشاط أو أي تفاعل في الفصل ، ويحدث ارتباك وعدم توازن عند ذهابه إلى الفصل، كما أنه يسعى دوماً لتفادي الأنشطة العامة التي تقام في الفصل مع زملائه، ولا يفضل مواقف الامتحانات التحصيلية خوفاً من تقييمه سلباً نتيجة الإفصاح عن مستواه أمام الآخرين، بل يفضل التقييم الذاتي أو التقييم الغالي من الدرجات، وهذا بخلاف باقي تلاميذ صفه الذين يريدون اجتياز الامتحانات للحصول على الدرجات (Arnold, 1999).

تعد أساليب التعلم تكيفية يلجأ إليها الأفراد وفقاً لمجموعة من الشروط تفرضها حالة الفرد، واستعداداته النفسية، وطبيعة الموقف ، ولما كانت مخاوف الاتصال الشفهي من المحددات المهمة لدى الفرد في اختيار أسلوب التعلم المناسب لطبيعة الموقف الذي يواجهه ، فقد يظهر أحياناً أن لا جدوى من وراء التركيز على أسلوب التفاعل التقليدي وجهاً لوجه من خلال المناقشات الثنائية بين المعلم والطالب، أو الطالب وزميله، خاصة أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة حيث لا يجدي هذا الأسلوب نفعاً مع بعض هؤلاء الطلاب ، إلا أن تقديم صور التفاعل من خلال سياق الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي يعد أكثر إنتاجية بالنسبة لطلاب آخرين ، فقد يشعر المتعلم من أصحاب أسلوب التعلم اللمسي (أو ما يمكن تسميته بالمتعلم اللمسي A tactual learner) بأنهم أكثر طمأنينة وأكثر ثقة في ذاتهم حينما يُشاركون في المناقشات المؤسسة على استخدام الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي كسياق تجري بواسطته عمليات الاتصال ، كما قد تظهر تلك المشاعر من الطمأنينة والثقة في الذات وبصورة أوضح وأكثر دلالة من طلاب آخرين يعتمدون في تعلمهم على أسلوب التعلم اللمسي (أو ما يمكن تسميته بالمتعلم اللمسي Reiff, (1992; Todman, Monaghan, 1994; Bourhis, Stubbs, 1991; Opt&Loffredo, 2000)

كما أظهرت دراسة "ألين وآخرين" (Allen, et.al. 1987) أن مخاوف الاتصال الشفهي تعتبر أفضل منبئ بأساليب التعلم لدى البنات . وقد أجرى جرين (Green, 1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب الذكور الأمريكيين من أصل أفريقي ، وذلك على عينة قوامها (٤) من الذكور ، طبقت عليهم قائمة أساليب التعلم لـ "كانفيلد" Canfield ، كما استخدمت معهم فنيات المقابلة الشخصية ومنهج دراسة الحالة الذي أسفرت نتائجه عن تفضيل

الذكور الأربعة أسلوب التعلم الفردي والعمل بمفردهم وفي عزلة عن الآخرين ، كما أظهرت النتائج عن أن إدراك الذات والانفعالات لها دور رئيسي في تشكيل توجهات الطلاب لتفضيل أسلوب تعلم دون غيره من الأساليب. وفي هذا السياق يمكن القول بدائرية العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بأي من اللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم ، بمعنى إمكانية تشكيلها لعلاقة تأثير تبادلي ثنائي الاتجاه .

ونتيجة لهذه العلاقة المحتملة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وأساليب التعلم كان يسعى البحث الحالي في محاولة تقصيها والكشف عن طبيعتها .

وهذا ما يؤكد أهمية يسعى البحث الحالي في الكشف عن طبيعة العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي باعتبارها تمثل جانباً هاماً من انفعالات المتعلم وإدراكه لذاته في علاقته بأساليب التعلم المفضلة لديه في مواقف التعلم والتواصل من خلال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وفقاً للنصّور النظري بدائرية العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بأي من اللغتين العربية والإنجليزية وأساليب التعلم ، بمعنى إمكانية تشكيلها لعلاقة تأثير تبادلي ثنائي الاتجاه ، وهذا ما يسعى البحث الحالي لاختباره والتحقق من صحته في إطار الكشف عن النموذج التفسيري لعلاقات التأثير والتأثر بين متغيرات البحث المتمثلة في مخاوف الاتصال الشفهي والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم.

#### فروض البحث :

ففي ضوء مشكلة البحث والدراسات السابقة فإن البحث الحالي يُحاول التحقق من صحة الفروض التالية :

الفرض الأول : لا تختلف نسب توزيع مخاوف الاتصال الشفهي (CA) محددة بالسياق اللغوي للاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة البحث .

الفرض الثاني : لا توجد فروق بين عيّنتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في كل من مخاوف الاتصال الشفهي والقلق الاجتماعي .

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية .



**الفرض الرابع :** لا تختلف نسب توزيع أساليب تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي / بصري / لمسي / فردي / جماعي / حركي) لدى عينة البحث من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية .

**الفرض الخامس :** لا توجد فروق بين عینتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في أساليب التعلم المفضلة .

**الفرض السادس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس القلق الاجتماعي ومقياس أساليب التعلم المفضل تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال للشفهي ( مرتفعة - متوسطة - عادية).

**الفرض السابع :** تكون متغيرات البحث فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقة السببية في ضوء علاقات التأثير والتأثر التبادلي بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي بالفتن العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة.

### إجراءات البحث

#### أولاً : عينة البحث ومبررات اختيارها :

ففي ضوء ما أشارت إليه نتائج الأبحاث والدراسات السابقة من وجود فروق في درجات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) بين البنين والبنات، حيث وجد أن البنات أكثر معاناة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة ، فقد اعتمد البحث الحالي على عينة من الطالبات دون الطلبة وذلك لسببين رئيسيين أولهما- أن عدد الطالبات يفوق عدد الطلبة بمراحل مما قد يترتب عليه خلل في شروط إجراء اختبارات المقارنات الإحصائية التي تتطلب ألا يكون الفرق في حجمي العينتين كبيراً ، والسبب الثاني- يتمثل في محاولة تحديد عامل الجنس عن طريق توحيد في ظل سياق البحث الحالي في ضوء ما أشارت العديد من الدراسات السابقة من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) تشير إلى أن البنات يعانين أكثر من البنين من مخاوف الاتصال الشفهي ، وقد بلغت عينة البحث بصورة إجمالية (٢٥٣) طالبة من بين طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بدمهور جامعة الإسكندرية ، والمقيدات بالفرقة الثالثة من العام الجامعي ٢٠٠٠/٢٠٠١ م ، منهم (١٣٩) طالبة من بين طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة الإنجليزية تعليم ابتدائي ، و(١١٤) طالبة من بين طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة الإنجليزية تعليم عام ، ممن تراوحت أعمارهن ما بين ٢٠,١ - ٢١,٩ ، بمتوسط ٢٠,٥

وانحراف معياري ١,٧٢ والجدول الآتي يوضح تفاصيل متوسطات الأعمار والانحرافات المعيارية لكل عينة فرعية .

#### جدول رقم (١)

يوضح متوسطات الأعمار والانحرافات المعيارية لكل عينة فرعية

طالبات الفرقة الثالثة إنجليزي بكلية التربية بدمهور	العدد	متوسط الأعمار	الانحراف المعياري
عينة طالبات التعليم العام	١١٤	٢٠,٣	١,١٦
عينة طالبات التعليم الابتدائي	١٣٩	٢٠,٧	١,٢٧
إجمالي عينة طالبات البحث	٢٥٣	٢٠,٥	١,٧٢

#### ثانياً : أدوات البحث :

١ - مقياس مخاوف الاتصال الشفهي PRCA-24 لـ "ماكروسكي" (1984) McCroskey  
يمثل استخدام مقياس التقرير الذاتي لمخاوف الاتصال الشفهي لـ "ماكروسكي" أحد أهم المقاييس الأكثر انتشاراً في قياس مخاوف الاتصال الشفهي وعلى وجه الخصوص PRCA-24 (Richmond & McCroskey, 1985) والذي أعده "ماكروسكي" للكشف عن درجة مخاوف الاتصال الشفهي ، وذلك اعتماداً على أسلوب التقرير الذاتي ، وتتكون هذه الأداة من (٢٤) عبارة تقس في مجملها مخاوف الفرد المرتبطة بعملية الاتصال الشفهي من خلال الوسيط اللغوي ، هذا وقد صمم المقياس ليعطي أربع درجات فرعية لمخاوف الاتصال الشفهي في سياقات مختلفة من الاتصال تمثل:

- مخاوف الاتصال الشفهي بالجماعة Group
- مخاوف الاتصال الشفهي في الاجتماعات Meeting
- مخاوف المحادثات الثنائية بين فردين Dyadic
- مخاوف الاتصال الشفهي بالجمهور (الاتصال الجماهيري) Public speaking

حيث يغطي كل مقياس فرعي منطقة سلوكية من مخاوف الاتصال الشفهي غير التي يغطيها المقياس الفرعي الآخر لتغطي في مجموعها المباحة لكلية لمخاوف الاتصال الشفهي .

وقد استخدم المقياس على نطاق واسع في العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بقياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) (McCroskey, Beatty, Kearney & Plax, 1985)، مما يدل على صلاحيته في قياس مخاوف الاتصال الشفهي وقد اختار الباحث هذا المقياس

لا اعتبارات من أهمها: أنه قد صمم للكشف عن مخاوف الاتصال الشفهي في ثقافات متعددة ، وخصوصاً تلك التي ترتبط بأهداف المقارنة بين الأداء الشفهي باللغة القومية واللغة الأجنبية ، كما أنه يسمح بالتقويم الذاتي باعتباره أحد أكثر الطرق انتشاراً في مجال القياس النفسي، فضلاً عن إمكانية حساب درجة كاية لمخاوف الاتصال الشفهي ، وإمكانية تحديد أربع درجات فرعية تتعلق بمناطق مختلفة تغطي المساحة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي وهي : مخاوف الخطابة في سياقات شائعة، ومخاوف الاجتماعات، ومخاوف الاتصال بالجماعة، ومخاوف المحادثات الثنائية، ويمثل كل مقياس فرعي (٦) عبارات ثلاث موجبة وأخرى سالبة، كما أن هذا المقياس سهل التطبيق، ولا يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في تقدير درجته.

#### طريقة تطبيق المقياس :

تم صياغة نسختين من تعليمات مقياس التقرير الذاتي لمخاوف الاتصال الشفهي (PRCA\_24) أُرِفقت كل واحدة منهما بعبارات المقياس، بحيث تختص إحداها برصد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة العربية، وتختص الأخرى برصد مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المتصلة بالتحدث باللغة الإنجليزية . وقد نُبه على الطلاب بذلك أثناء تطبيق المقياس، بحيث يتم وضع علامة أمام كل عبارة وتحت خانة الاختيار المناسبة ، بحيث تعبر العلامة في النسخة الأولى عن نمط الاستجابة تجاه مضمون العبارة عندما يكون وسيط الاتصال اللغوي هو اللغة العربية ، بينما تعبر العلامة في النسخة الثانية عن نمط الاستجابة تجاه مضمون العبارة عندما يكون وسيط الاتصال اللغوي هو اللغة الإنجليزية. وبالتالي يمكن استخلاص درجتين لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) إحداها خاصة برصد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية (ع) ، والأخرى خاصة برصد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية (E).

#### ثبات المقياس :

قام "ماكروسكي" بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لعبارات المقياس فحصل على معاملات ثبات تراوحت ما بين (٠,٩٣ - ٠,٩٥)

**أما في البحث الحالي :** فقد قام الباحث بحساب ثبات نسختي المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمنية قدره ثلاثة أسابيع على عينة التقنيين المشار إليها، قوامها (٢٠٧) طالبة من طالبات الفرق الثلاثة تخصص لغة إنجليزية شعبتي التعليم العام والابتدائي ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات قدره ٠,٧٦ لمقياس مخاوف الاتصال الشفهي الصورة (ع) ، ومعامل ثبات

قدره ٠,٧٣. لمقياس مخاوف الاتصال الشفهي الصورة (E). كما قام الباحث بحساب معامل الثبات لعبارات المقياس الـ (٢٤) بطريقة ألفا كرونباخ " فحصل على معامل ثبات قدره ٠,٧٨ ، ٠,٧٤. لنسختي المقياس (ع) ، (E) على الترتيب ، وبطريقة "جتمان" فحصل على معامل ثبات قدره ٠,٨١ ، ٠,٧٩. لنسختي المقياس (ع) ، (E) على الترتيب ، مما يعطي مؤشراً جيداً للوثوق في نتائج المقياس على العينة الحالية لتمتعه بمستوى مناسب من الثبات.

### الاتساق الداخلي :

يوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي على عينة الطالبات المشار إليها والبالغ عددها (ن=٢٠٧) طالبة والتي تراوحت ما بين (٠,٤٥٢- ٠,٧٥٨) للنسخة (E) ، كما تراوحت ما بين (٠,٤٩٤- ٠,٧٨١) للنسخة (ع) ، وهي جميعاً دالة عند مستوى ٠,٠١. مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس بنسختيه (E) ، (ع).

### جدول رقم (٢)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي بنسختيه (E) و(ع)

الدالة	الارتباط بالدرجة الكلية		أرقام العبارات	الدالة	الارتباط بالدرجة الكلية		أرقام العبارات
	النسخة(ع)	النسخة(E)			النسخة(ع)	النسخة(E)	
٠,٠١	٠,٧٣٦	٠,٧٤٨	١٣	٠,٠١	٠,٥٨٢	٠,٥٧٨	١
٠,٠١	٠,٧٨١	٠,٧٥١	١٤	٠,٠١	٠,٥١٣	٠,٤٩٢	٢
٠,٠١	٠,٥٩٧	٠,٥٦٤	١٥	٠,٠١	٠,٥٢٣	٠,٤٥٢	٣
٠,٠١	٠,٥٧٣	٠,٤٧٤	١٦	٠,٠١	٠,٦٧٨	٠,٧٢٣	٤
٠,٠١	٠,٧٤١	٠,٥٧٩	١٧	٠,٠١	٠,٧١٢	٠,٦٥١	٥
٠,٠١	٠,٧٢٢	٠,٦٤٢	١٨	٠,٠١	٠,٤٩٢	٠,٥٧٧	٦
٠,٠١	٠,٦١٩	٠,٧٥٨	١٩	٠,٠١	٠,٦٢٨	٠,٥٩٤	٧
٠,٠١	٠,٦٢٧	٠,٥٢٨	٢٠	٠,٠١	٠,٥١٧	٠,٤٨٣	٨
٠,٠١	٠,٥٦٩	٠,٦٢١	٢١	٠,٠١	٠,٦٥٧	٠,٥٧٣	٩
٠,٠١	٠,٤٩٩	٠,٤٦٩	٢٢	٠,٠١	٠,٧١٨	٠,٦١٣	١٠
٠,٠١	٠,٥٩٧	٠,٦٦٣	٢٣	٠,٠١	٠,٦٦٣	٠,٦٧٢	١١
٠,٠١	٠,٦٣٤	٠,٥٩١	٢٤	٠,٠١	٠,٧٢٨	٠,٥٦٨	١٢

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق الاختبار في صورته العربية بأكثر من طريقة :

## (أ) صدق الترجمة:

قام الباحث بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية ، وأعطيت النسخة العربية وبطريقة مستقلة لزميلين عاشا الثقافة الأمريكية <sup>(\*)</sup> بهدف ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية ، ثم إعطاء كل منهما ترجمة الآخر لإبداء الملاحظات عليها مصحوبة بالأصل الأجنبي والأصل العربي للترجمة، كما قام الباحث بعد ذلك بالتأكد من ترجمة المحكمين لبعض المصطلحات الفنية من خلال عرضها على ستة محكمين متخصصين<sup>(\*\*)</sup> في مجالات علم النفس والقياس النفسي واللغة الإنجليزية واللغة العربية من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليتي الآداب والتربية، وقد قام الباحث بتعديل الترجمة إلى العربية لتكون أكثر تعبيراً عن محتوى المقياس في ضوء ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات .

## (ب) صدق المحك:

اعتمد الباحث الحالي على محك الأداء الشفهي في تقويم كفاءة الاتصال الشفهي باللغة الإنجليزية وفقاً لما أشارت إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة من وجود علاقة ارتباط سلبى بين مخاوف الاتصال الشفهي والأداء الشفهي للفرد (Bourhis, Allen, 1992; Fordham, 1996; Winiecki & Ayres, 1999) وقد تم رصد مستويات الأداء الشفهي للطلاب من خلال الاستمارة بمختصين في اللغة الإنجليزية وطرق تدريسها من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بدمهور<sup>(\*\*\*)</sup> ، وكذلك الموجهين الأوائل والموجهين المشاركين في لجان تقويم الأداء الشفهي لطلاب التربية القسرية للفرقة الثالثة شعبه اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين مخاوف الاتصال الشفهي والأداء الشفهي (ن=٢٠٧) .

## جدول (٣)

معاملات الارتباط بين مخاوف الاتصال الشفهي (E) والأداء الشفهي (E) لعدد (٢٠٧)

طالبة بالفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية تطعيم ابتدائي وعلم

مخاوف الاتصال بالجماعة	مخاوف الاتصال في الاجتماعات	مخاوف المحادثات لثنائية	مخوف الاتصال بالجمهر	الدرجة الكلية
٠,٦٧-	٠,٦١-	٠,٧٣-	٠,٥٧-	٠,٧٦-

(\*) أ.د. / إسماعيل محمد دبول ، والدكتور / حمدي إسماعيل (قلم سيادتهما بالتحكيم على باقي أدوات البحث أيضاً).

(\*\*) أ.د. / سيد محمود الطوب ، أ.د./حسن طمان ، أ.د./ظمي مرزوق ، أ.د./محمود فراج ، د/محمد حبشي حسين د/ وسلم المليجي.

(\*\*\*) يستوحه الباحث بخلص شكره وعظيم تكثيره للأخ والزميل الفاضل الدكتور / حمدي أحمد إسماعيل بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لصداق تعاونه في إنجاز عملية التقويم الشفهي.

يتضح من الجدول السابق وجود مؤشرات قوية على صدق مقياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) ، حيث وجدت معاملات ارتباط سالبة وذات دلالة بين الأداء الشفهي ومخاوف الاتصال الشفهي (E) بأبعادها الفرعية ، مما يدل على أن زيادة مخاوف الاتصال الشفهي من شأنه أن يؤثر سلبياً على الأداء الشفهي، وهو الأمر الذي استقرت عليه نتائج البحوث السابقة في مجال تقويم كفاءة الاتصال الشفهي باللغة الإنجليزية في علاقتها بكل من الأداء الشفهي ومخاوف الاتصال الشفهي ، وتؤكد هذه المؤشرات عموماً على تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق .

#### (ج) صدق المقارنة الطرفية :

تم التعرف على القوة التمييزية للمفردات بعد إجراء ترتيب تنازلي للدرجة الكلية على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغة الإنجليزية لمجموعة الطالبات، وبعد استبعاد الفئة الوسيطة اعتبرت أعلى الدرجات مجموعة الأرباع الأعلى وعددها (٨١) طالبة ، كما اعتبرت أدنى الدرجات مجموعة الأرباع الأدنى وعددها (٨١) طالبة من إجمالي عينة الطالبات ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس مخاوف الاتصال الشفهي (CA) باللغة الإنجليزية باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.

#### جدول رقم (٤)

يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات  
مقياس مخاوف الاتصال الشفهي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١	٢,١١	٠,٩٦١	٣,٥٥	١,١٠٦	٨,٨٦٦	٠,٠٠١
٢	٢,٠٣	٠,٩٨٠	٢,٤٤	١,٠٤٨	٢,٥٥٤	٠,٠٥
٣	٢,٠١	٠,٧٤٩	٢,٦٣	١,١٧	٣,٩٨٠	٠,٠٠١
٤	٢,٢٢	١,٠٢٤	٢,٥٥	١,٠٧	٢,٠٢٣	٠,٠٥
٥	١,٨٦	٠,٨٦٣	٣,٠٠	١,٣٥	٦,٣٧٨	٠,٠٠١
٦	٢,٣٩	١,٠١	٣,٧٤	١,١٥	٧,٩٢٣	٠,٠٠١
٧	١,٨٠	٠,٧٩٧	٢,٤١	٠,٩٧١	٤,٣٣١	٠,٠٠١
٨	١,٩٧	٠,٩٤٨	٣,٨٠	١,٠٨	١١,٣٨٩	٠,٠٠١
٩	٢,٥٥	١,٠٠	٣,٠٩	١,٠٤	٣,٣٨٢	٠,٠٠١

تليج جدول رقم (٤)

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدالة
	م	ع	م	ع		
١٠	٢,٥٣	١,١٧	٣,٢٥	١,١١	٣,٩٨٥	٠,٠٠١
١١	٢,٣٣	٠,٨٩٤	٢,٩٦	١,٠٤	٤,١٢٦	٠,٠٠١
١٢	٢,٧٢	١,٣١	٣,٣٢	٠,٨١٨	٣,٤٤٦	٠,٠٠١
١٣	١,٦٧	٠,٧٧٥	٢,٦٩	١,٢٨	٦,١٦٠	٠,٠٠١
١٤	١,٨٨	٠,٩٨٧	٣,٨١	١,١٩	١١,١٨٢	٠,٠٠١
١٥	١,٩٢	٠,٧٣٧	٢,٨٥	١,٠٧	٦,٣٩٧	٠,٠٠١
١٦	٢,٣٩	١,٠٦	٢,٧٢	٠,٨٨٤	٢,٠٨٣	٠,٠٥
١٧	٢,٤٩	١,٠٥	٢,٨٠	٠,٨١٣	٢,٠٩٢	٠,٠٥
١٨	٢,٣٣	١,٠٦	٣,٢٨	١,١٥	٥,٤٥٩	٠,٠٠١
١٩	٢,٩٧	١,٣٢	٣,٤١	١,١٠	٢,٢٥٧	٠,٠٥
٢٠	٢,٧٢	١,٣٢	٣,٤٣	١,٢٧	٣,٤٤٨	٠,٠٠١
٢١	١,٩٥	١,٠٥	٣,٩٠	١,٠٢	١٢,٠٠٧	٠,٠٠١
٢٢	٢,٥٥	١,٢١	٣,٣٧	١,١٠	٤,٤٧٤	٠,٠٠١
٢٣	١,٧٥	٠,٩١٦	٤,٢١	١,٠٧	١٥,٧٠٩	٠,٠٠١
٢٤	٢,١٨	٠,٨٦٧	٣,٤٤	١,١٢	٨,٠٠٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق امتلاك جميع عبارات المقياس القوة التمييزية وذلك دلالة قيمة "ت" المصوبة للفروق بين أداء مجموعتي الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى على مقياس مخاوف الاتصال الشفهي بنسختيه (ع)، (E)، مما يعطي دلالات جيدة للقدرة التمييزية لعبارات المقياس كمؤشر جيد للصدق.

#### الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس :

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس إلى (٢٤) وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة لكل عبارة على حدة لدى عينة التفتين وقوامها (٢٠٧) طالبة، ولم يسجل الباحث وصول أي نسبة مئوية إلى مستوى (٨٠%) من بين النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ، مما استدعى عدم اللجوء إلى استبعاد أي من عبارات المقياس بنسختيه (ع) ، (E) نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لجميع عبارات المقياس تراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على بدائلها الخمسة ما بين ١٢% - ٤٤% .

## تصحيح المقياس :

تتبع هذه الأداة في الاستجابة على مفرداتها تدرج مقياس ليكرت الخماسي ، حيث تقدر الاستجابة من خمس نقاط وتوجد طريقتان لتصحيح تقضيان إلى سقف واحد لدرجات المقياس :

الطريقة الأولى : حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط للعبارة السالبة تتراوح بين (١-٥) ، وخمس نقاط للعبارة الموجبة تتراوح بين (٥-١) ، وتقدر درجات مخاوف الاتصال سواء للمقياس الفرعية أو للدرجة الكلية على المقياس في أربعة سياقات وفقاً للتصور التالي :

- الاتصال الشفهي بالجماعة = مجموع درجات المفردات (٦+٥+٤+٣+٢+١) .
- الاتصال في الاجتماعات = مجموع درجات المفردات (١٢+١١+١٠+٩+٨+٧) .
- المحادثات الثنائية = مجموع درجات المفردات (١٨+١٧+١٦+١٥+١٤+١٣) .
- الاتصال بالجمهور = مجموع درجات المفردات (٢٤+٢٣+٢٢+٢١+٢٠+١٩) .

الطريقة الثانية : حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط تتراوح بين (١-٥) وذلك لجميع العبارات بغض النظر عن اتجاهها (سواء كانت عبارة سالبة أو عبارة موجبة) ، وتقدر بعد ذلك درجات مخاوف الاتصال للمقياس الفرعية أو للدرجة الكلية على المقياس وفقاً للتصور التالي :

- الاتصال الشفهي بالجماعة = ١٨+ درجة المفردات (٦+٤+٢) - درجة المفردات (٥+٣+١) .
- الاتصال في الاجتماعات = ١٨+ درجة المفردات (١٢+١٠+٨) - درجة المفردات (١١+٩+٧) .
- المحادثات الثنائية = ١٨+ درجة المفردات (١٨+١٦+١٤) - درجة المفردات (١٧+١٥+١٣) .
- الاتصال بالجمهور = ١٨+ درجة المفردات (٢٤+٢٢+٢٠) - درجة المفردات (٢٣+٢١+١٩) .
- تتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي على حدة ما بين (٦-٣٠) درجة ، حيث إن الدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى سمة مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني، كما تشير الدرجات الأقل من ١٨ إلى المستوى العادي من مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني ، وتعتبر الدرجة ١٨ درجة القطع التي عدها يحدد مؤشر المستوى المتوسط من مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني ، بحيث إن أي درجة فوق ١٨ تعطي مؤشراً إلى وجود مستوى عالي من مخاوف الاتصال الشفهي للمقياس الفرعي المعني.

- الدرجة الكلية على المقياس = مجموع الدرجات الأربع الفرعية وتتراوح بين (٢٤-١٢٠) ، كما تشير الدرجات الأقل من ٧٢ إلى المستوى للعادي من مخاوف الاتصال الشفهي العام ، وتعتبر



الدرجة ( $18 \times 72 = 1296$ ) درجة القطع التي عندها يحدد مؤشر المستوى المتوسط من مخاوف الاتصال الشفهي العام ، بحيث إن أي درجة فوق ٧٢ تعطي مؤشراً إلى وجود مستوى عالٍ من مخاوف الاتصال الشفهي العام .

## ٢ - مقياس أساليب التعلم المفضلة لـ "ريد" Reid,(1998) :

قام ريد (Reid,1998) بتقديم هذه النسخة المطورة من مقياس أساليب التعلم المفضلة في مواقف تعلم اللغة الإنجليزية بعدد ملململة من الدراسات عبر الحضارية (Reid,1987,1995,1998) للمقارنة بين أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية كلفة ثانية أو أجنبية لتساعد على تحديد الأسلوب أو الأساليب الأكثر تفضيلاً لدى الطلاب في تعلمهم اللغة الإنجليزية .

وقد اختار الباحث هذا المقياس لاعتبارات من أهمها: أنه يقيس ستة أساليب تعلم هي : أسلوب التعلم البصري ، وأسلوب التعلم السمعي ، وأسلوب التعلم اللمسي ، وأسلوب التعلم الحركي ، وأسلوب التعلم الفردي ، وأسلوب التعلم الجماعي، حيث يقاس كل أسلوب من خلال (٥) عبارات من عبارات المقياس البالغ عددها (٣٠) عبارة . كما أن هذا المقياس سهل التطبيق، ولا يحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد في تقدير درجته. هذا إلى جانب تطبيقه في دراسات عبر حضارية قارنت بين قوميات عديدة مختلفة اللغة تمثلها جنسيات عربية ، وأسيانية ، ويابانية ، وماليزية ، وصينية، وكورية ، وتايلاندية ، وإندونيسية ، وإنجليزية (Reid,1987,1995,1998) **ثبات المقياس :**

أظهرت نتائج تقنين المقياس في صورته الأجنبية وفي ضوء سلسلة دراسات قام بها "ريد" (Reid,1987,1995,1998) تمتعه بدرجة عالية من الثبات وبطرق مختلفة بصورة تمكن من الاطمئنان لنتائج في الكشف عن أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة البحث.

**أما في البحث الحالي :** فقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة قوامها (٢٠٧) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية شعبتي التعليم العام والابتدائي ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات قدره ٠,٦٩ ، كما قام الباحث بحساب معامل الثبات لعبارات المقياس الـ (٣٠) بطريقة ألفا كرونباخ " فحصل على معامل ثبات قدره ٠,٦٥ مما يعطي مؤشراً جيداً للثوق في ثبات نتائج المقياس على العينة.

## صدق المقياس :

أظهرت نتائج تقنين المقياس في صورته الأجنبية وفي ضوء سلسلة دراسات قام بها "ريد" (Reid, 1987, 1995, 1998) تمتعه بدرجة عالية من الصدق وبطرق مختلفة بصورة تمكن من الاطمئنان لنتائجه في الكشف عن أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة البحث.

أما في البحث الحالي : فقد قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق :

## (أ) صدق الترجمة :

قام الباحث بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية ، وأعطيت النسخة العربية وبطريقة مستقلة لزميلين عاشا الثقافة الأمريكية بهدف ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية ، ثم إعطاء كل منهما ترجمة الآخر لإبداء الملاحظات عليها مصحوبة بالأصليين الأجنيبي والعربي للترجمة ، وقد قام الباحث بتعديل الترجمة إلى العربية في ضوء الملاحظات التي أبداهما المحكمون .

## (ب) صدق المقارنة الطرفية :

تم التعرف على القوة التمييزية لعبارات المقياس بعد إجراء ترتيب تنازلي لدرجات كل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم المفضلة لمجموعة الطالبات ، وبعد استبعاد الفئة الوسيطة تم تحديد مجموعة الأرباع الأعلى ، ومجموعة الأرباع الأدنى من بين إجمالي عينة الطالبات ، وتم حساب قيمة (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة باستخدام طريقة المقارنة الطرفية كما يوضحها الجدول التالي .

## جدول رقم (٥)

يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات  
مقياس أساليب التعلم المفضلة باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

السلوب التعلم	أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
السلوب التعلم	٦	٣,٨٣	١,٠٤٢	٤,٦٢	٠,٦٢١	٥,٨٦٠	٠,٠٠١
	١٠	٢,٢٣	٠,٩٧٢	٢,٥٧	١,٠٢٥	٢,١٢٣	٠,٠٥
	١٢	٢,٤٨	٠,٨٦٧	٢,٧٩	١,١٠٤	١,٩٨	٠,٠٥
	٢٤	٢,٤٩	١,١٦٣	٣,٤٦	١,٢٥٥	٥,٠٦٤	٠,٠٠١
	٢٩	٢,٦٧	١,١٨٣	٣,٣٣	١,٢٣٥	٣,٥٠٨	٠,٠٠١

تابع جدول رقم (٥)

الأسلوب التعلم	أرقام المعبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
		ع	م	ع	م		
أسلوب التعلم السمعي	١	٤,١٢	٠,٩٢٧	٤,٤٩	٠,٩٢٣	٢,٥٤٧	٠,٠٥
	٧	٣,١٦	١,١٠١	٣,٦٥	١,٠٨٦	٢,٨٧٥	٠,٠١
	٩	٣,٠٨	٠,٦٩٣	٤,٤٣	٠,٧٧٥	١١,٦٦٣	٠,٠٠١
	١٧	٣,٩٧	٠,٩٦١	٤,٥٦	٠,٦٨٩	٤,٤١٥	٠,٠٠١
	٢٠	٣,٥٦	٠,٧٧٥	٤,٦٤	٠,٦١٩	٩,٨٦٣	٠,٠٠١
أسلوب التعلم اللمسي	١١	٤,٠٢	٠,٩٢٢	٤,٤١	٠,٩٥٩	٢,٥٩٠	٠,٠١
	١٤	٣,٢٣	١,١٩٧	٣,٨٤	١,١٤٥	٣,٢٨٧	٠,٠٠١
	١٦	٢,٤٨	٠,٩٥٠	٣,٢٨	١,٠٨٧	٥,٠٠٣	٠,٠٠١
	٢٢	٣,٩٦	١,١٤٥	٤,٥٨	٠,٦٤٩	٤,٢٢٠	٠,٠٠١
	٢٥	٢,٧٤	٠,٨٠٣	٤,٢٨	٠,٦٥٦	١٣,٣٩٤	٠,٠٠١
أسلوب التعلم الحركي	٢	٣,٠٢	١,٠٣٧	٣,٣٧	١,٢١٢	٢,٠٣٦	٠,٠٥
	٨	٣,٠٦	١,٠٩٩	٣,٥٣	٠,٩٣٧	٢,٩٢٤	٠,٠١
	١٥	٢,٩٨	١,٢٣٩	٣,٧٤	١,٢١٢	٣,٩٠٩	٠,٠٠١
	١٩	٢,١٧	١,٢١٢	٣,٢٧	١,٢٥٥	٥,٦٦٧	٠,٠٥
	٢٦	١,٩٥	٠,٧٧٣	٣,٥٣	١,٠٩٦	١٠,٦٠٢	٠,٠٠١
أسلوب التعلم الاجتماعي	٣	١,٩٥	١,٠٥	٣,٩٠	١,٠٢	٤,٨٨٥	٠,٠٠١
	٤	٢,٥٥	١,٢١	٣,٣٧	١,١٠	٢,١٩٩	٠,٠٥
	٥	١,٧٥	٠,٩١٦	٤,٢١	١,٠٧	٢,٣٥٠	٠,٠٥
	٢١	٢,١٨	٠,٨٦٧	٣,٤٤	١,١٢	٢,١٧	٠,٠٥
	٢٣	٢,٨٤	١,٠٥٤	٣,٧٤	٠,٩٧٢	٥,٦٥٧	٠,٠٠١
أسلوب التعلم الفردى	١٣	٢,٨٩	١,٢٢٥	٣,٣٥	٠,٨٦٨	٢,٧٢٨	٠,٠١
	١٨	١,٣٥	٠,٦٥٥	٢,٠٥	٠,٩٢١	٥,٦٠٦	٠,٠٠١
	٢٧	١,٩١	٠,٧٤٥	٢,٣٣	١,٠١٢	٣,٠٠٥	٠,٠١
	٢٨	٢,٧٧	١,٠٢٨	٣,٣١	٠,٩٥٧	٣,٤٨١	٠,٠٠١
	٣٠	٢,٣٧	٠,٩٥٤	٣,٤١	١,٠٦٩	٦,٤٧٩	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق امتلاك جميع عبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة القوة التمييزية ، حيث استطاعت التمييز بين المستوى الأعلى والمستوى الأدنى ، كما عبر عن ذلك دلالة قيمة " ت " المحسوبة للفروق بين أداء مجموعتي الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على جميع عبارات مقياس أساليب التعلم المفضلة في تعلم اللغة الإنجليزية ، مما يعطي دلالات جيدة للقدرة التمييزية لعبارات المقياس كمؤشر جيد على الصنق .

## الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس :

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة لكل عبارة على حدة لدى عينة اللتقين وقوامها (٢٠٧) طالبة ، ولم يسجل الباحث وصول أي نسبة مئوية إلى مستوى (٨٠%) من بين النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ، مما استدعى عدم اللجوء إلى استبعاد أي من عبارات المقياس في صورتها العربية نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لعبارات المقياس الـ (٣٠) التي تراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ما بين ١٤% - ٣٥%

## تصحيح المقياس :

تتبع هذه الأداة في الاستجابة على مفرداتها تدرج مقياس ليكرت الخماسي ، حيث تقدر الاستجابة من خمس نقاط، حيث تعطي تقديرات من خمس نقاط لكل عبارة تتراوح ما بين (١-٥)، وتقدر درجات الأبعاد الفرعية لمقياس أساليب التعلم في ستة سياقات وفقاً للتصور التالي:

- درجات أسلوب التعلم البصري = ٢ × مجموع درجات المفردات (٦+١٠+١٢+٢٤+٢٩) .
- درجات أسلوب التعلم السمعي = ٢ × مجموع درجات المفردات (١+٧+٩+١٧+٢٠) .
- درجات أسلوب التعلم اللمسي = ٢ × مجموع درجات المفردات (١١+١٤+١٦+٢٢+٢٥) .
- درجات أسلوب التعلم الحركي = ٢ × مجموع درجات المفردات (٢+٨+١٥+١٩+٢٦) .
- درجات أسلوب التعلم الجماعي = ٢ × مجموع درجات المفردات (٣+٤+٥+٢١+٢٣) .
- درجات أسلوب التعلم الفردي = ٢ × مجموع درجات المفردات (٣+١٨+٢٧+٢٨+٣٠) .

وفي هذا السياق من عملية التقدير يمكن تفسير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم من حيث مستوى تفضيله لأسلوب التعلم كما يلي :

- يشير مدى الدرجات من (٣٨ - ٥٠) إلى أسلوب التعلم الرئيسي الأكثر تفضيلاً .
- يشير مدى الدرجات من (٢٥ - ٣٧) إلى أسلوب التعلم المفضل بطريقة متوسطة .
- يشير مدى الدرجات من (١٠ - ٢٤) إلى أسلوب التعلم المهمل .

٣ - مقياس القلق الاجتماعي لـ "جورديت" (Jerd,1996) Social anxiety inventory

قام الباحث بالاطلاع على العديد من مقاييس القلق الاجتماعي العربية والأجنبية مثل مقاييس كسل من : ليباويتز (Liebowitz (1987 (في : (Fresco, (2001)، وماتيك وكلارك (Mattick&Clark(1989) ومقياس "ليري" (Leary (1983) والذي أعده بالعربية

محمد السيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤)، وقد وقع الاختيار على مقياس القلق الاجتماعي لـ "جوريت" (1996) Jerid بناء على حداثة ، فضلاً عن تصديده لقياس القلق الاجتماعي من منظور شامل يجمع بين أبعاد تجنب التفاعل الاجتماعي الحقيقي أو المتوقع ، وكذلك الخوف من التقييم السلبي في مواجهة الآخرين من خلال مواقف حقيقية أو متوقعة ، الأمر الذي كانت تفكر له معظم مقاييس القلق الاجتماعي السابقة عدا مقياس ليري (1983) Leary .

#### ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب معامل الثبات لعلامات المقياس الـ (٢٥) وحصل على معامل ثبات قدره ٠,٦١ ، بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة قوامها (٢٠٧) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية شعبي التعليم العام والابتدائي ، كما حصل على معامل ثبات قدره ٠,٦٣ ، بطريقة ألفا كرونباخ " مما يعطي مؤشراً جيداً للوثوق في نتائج المقياس على الهيئة الحالية لتمتعه بمستوى مناسب من الثبات.

#### صدق المقياس :

تم التأكد من صدق المقياس بكثر من طريقة :

#### ( أ ) صدق الترجمة :

قام الباحث بترجمة عبارات المقياس إلى اللغة العربية ، وأعطيت النسخة العربية وبطريقة مستقلة لزميلين عاشا الثقافة الأمريكية بهدف ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية ، ثم إعطاء كل منهما ترجمة الآخر لإبداء الملاحظات عليها مصحوبة بالأصل الأجنبي والأصل العربي للترجمة ، وقد قام الباحث بتعديل الترجمة إلى العربية في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون .

#### ( ب ) صدق المحك :

تم الاعتماد في حساب صدق المحك على مقياس " ليري " للقلق الاجتماعي الذي قننه وعربه محمد السيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤) على عينة من الطالبات الجامعيات بكلية التربية ، والذي تشير نتائجه إلى تمتعه بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ٠,٧٣ وبطريقة سبيرمان براون ٠,٧٢ وبطريقة التجزئة النصفية ٠,٧٣ ، كما تشير نتائجه إلى تمتعه بدرجة عالية من الصدق ، حيث أسفر التحليل العاملي عن وجود عامل واحد يستوعب ٧٤,٧% من التباين الكلي . وعليه فقد تم حساب صدق المحك لدرجات

مقياس القلق الاجتماعي الحالي ودرجات المحك ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح ٠,٨٣ مما يعطي مؤشرات قوية لصديق المحك بما يؤكد على تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصديق .

### ( ج ) صديق المقارنة الطرفية :

تم التعرف على القوة التمييزية للمفردات بعد إجراء ترتيب تنازلي للدرجة الكلية على مقياس القلق الاجتماعي لمجموعة الطالبات ، وبعد استبعاد الفئة الوسيطة اعتبرت أعلى الدرجات مجموعة الأرباعي الأعلى وعددها (٨١) طالبة ، كما اعتبرت أدنى الدرجات مجموعة الأرباعي الأدنى وعددها (٨١) طالبة من إجمالي عينة الطالبات ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس القلق الاجتماعي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.

#### جدول رقم (٦)

يوضح نتائج اختبار (ت) للكشف عن القوة التمييزية لعبارات مقياس القلق الاجتماعي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

لرقم العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١١	٢,٧١	١,٢٨٦	٣,٤٩	١,٣٢٤	٣,٧٩١	٠,٠٠١
١	٢,٠٢	٠,٨٨٠	٢,٥٣	١,٠٣٧	٣,٣٤٨	٠,٠٠١
٢	١,٥١	٠,٧٤٣	٢,١٣	٠,٨٩١	٤,٧٨٧	٠,٠٠١
٣	٢,٩٥	٠,٧٧٣	٣,٧٨	١,١٦١	٥,٣٣٤	٠,٠٠١
٤	٣,٥١	١,٣٤٢	٤,٢١	١,٠٥٧	٣,٦٤١	٠,٠٠١
٥	١,٩٢	١,١٩١	٢,٩١	١,٠٩٧	٥,٤٨٧	٠,٠٠١
٦	٢,٤٩	١,١١٩	٣,١٤	١,١٤١	٣,٦٨٤	٠,٠٠١
٧	٢,٦٩	١,٢٠٠	٣,١٧	١,٣٨٥	٢,٣٦٤	٠,٠٥
٨	١,٧٥	١,٣٣٧	٣,٤١	١,٢٣٣	٨,٢٤٥	٠,٠٠١
٩	٢,٩٣	١,٣٩٠	٤,٣٨	١,٠٤٣	٧,٤٧٧	٠,٠٠١
١٠	٢,١٩	١,١٢٢	٣,٤٠	٠,٧٣٧	٨,١٠٥	٠,٠٠١
١١	٢,٧١	١,٢٨٦	٣,٤٩	١,٣٢٤	٣,٧٩١	٠,٠٠١
١٢	٢,٧٢	١,٠٢٧	٤,٠٢	٠,٩٤٨	٨,٤٢٣	٠,٠٠١
١٣	٢,٠٩	١,١٦٨	٣,٤٩	١,١٨٤	٧,٥٤٦	٠,٠٠١

تابع جدول رقم (٦)

أرقام العبارات	الأرباع الأدنى (ن=٨١)		الأرباع الأعلى (ن=٨١)		ت	الدلالة
	ع	م	ع	م		
١٤	٢,٦٩	١,٣٧٥	٣,٦٦	١,٥٢٤	٤,٢٧٥	٠,٠٠١
١٥	٢,٨٦	١,٠٤٥	٣,٤٠	١,٤٨١	٢,٦٩٦	٠,٠٠١
١٦	٢,٦٩	١,١٠٢	٣,٦٢	٠,٩٥٤	٥,٧٩٠	٠,٠٠١
١٧	٣,١٤	٠,٩٨٨	٤,٠٣	٠,٩٩٣	٥,٧٠٩	٠,٠٠١
١٨	٢,٦٩	١,٢٢١	٣,٨٢	٠,٩٠٥	٦,٧٢٥	٠,٠٠١
١٩	١,٤٨	٠,٧٩٢	٢,٣٧	١,٣٣٦	٥,١٤٩	٠,٠٠١
٢٠	٣,٧١	١,٢١٦	٤,٣٣	٠,٩٧٤	٣,٥٦٣	٠,٠٠١
٢١	١,٧٠	٠,٩٠١	٣,١٤	١,٣٣٣	٨,٠٨٠	٠,٠٠١
٢٢	٢,٩٨	١,١٨٨	٤,٠٦	١,١١٠	٥,٩٤٣	٠,٠٠١
٢٣	١,٤٩	٠,٦٣٤	٢,٨٢	١,١٢٦	٩,٢٧٨	٠,٠٠١
٢٤	١,٣٥	٠,٥٧٦	٢,٧٠	١,٠٠٥	١٠,٤٤٧	٠,٠٠١
٢٥	١,٢١	٠,٤٣٩	٢,٥٦	١,٢١٣	٩,٤٦٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق امتلاك جميع عبارات المقياس القوة التمييزية حيث استطاعت التمييز بين المستوى الأعلى والمستوى الأدنى كما عبر عن ذلك دلالة قيمة " ت " المحسوبة للفروق بين أداء مجموعتي الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على المقياس (ن = ٨١ لكل منهما)، مما يعطي دلالات جيدة للقدرة التمييزية لعبارات المقياس كمؤشر جيد على الصدق، وعموماً تؤكد هذه المؤشرات تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق.

#### الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس :

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لعبارات المقياس إلى (٢٥) وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة لكل عبارة على حدة لدى عينة التقنيين البالغ قوامها (٢٠٧) طالبة ، ولم يسجل الباحث وصول أي نسبة مئوية إلى مستوى (٨٠%) من بين النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ، مما استدعى عدم اللجوء إلى استبعاد أي من عبارات المقياس في صورتها العربية نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لعبارات المقياس إلى (٢٥) التي تراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة ما بين ١١% - ٣٩% .

## تصحيح المقياس :

تتبع هذه الأداة في الاستجابة على مفرداتها تدرج مقياس ليكرت الخماسي ، حيث تقدر الاستجابة من خمس نقاط، حيث تعطى تقديرات من خمس نقاط لكل عبارة تتراوح ما بين (١-٥) ويعطى المقياس درجة كلية تعبر عن درجة القلق الاجتماعي لدى المتعلم تتراوح ما بين (٢٥-١٢٥) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي لدى الفرد ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عكس ذلك .

## إجراءات البحث الميدانية

بدأت إجراءات تطبيق أدوات البحث وتقنياتها منذ بداية عام ٢٠٠١/٢٠٠٠ وذلك على عينة قوامها (٢٥٣) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة إنجليزية تعليم عام وابتدائي بكلية التربية بدمهور ، وبعد تصحيح الأدوات ، تم تفرغ البيانات في كشوف مستقلة ، وإدخالها على الحاسب الآلي وتحليلها إحصائياً من خلال استخدام كل من حزم البرامج الإحصائية الجاهزة SPSS\_10 ، وبرنامج التحليل الإحصائي Lisrel\_8.30 وذلك بغية التحقق من مدى صدق النموذج الافتراضي المقترح الذي يفترض أن تكون متغيرات البحث فيما بينها نموذجاً يوضح علاقات التأثير والتأثر المتبادلي بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة .

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

- ١ - اختبار " ت " T-Test .
- ٢ - اختبار تحليل التباين ANOVA .
- ٣ - أسلوب تحليل المسارات Path analyses .
- ٤ - مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لقياس حجم الأثر .

## النتائج ومناقشتها

الفرض الأول : لا تختلف نسب توزيع مخاوف الاتصال الشفهي (CA) محددة بالسياق اللغوي للاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى عينة البحث.



## جدول رقم (٧)

توزيع مستويات مخاوف الاتصال لشغفي في سياق اللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) لدى طالبات الفرقة الثالثة تعليم عام (١١٤) وابتدائي (١٣٩) لغة إنجليزية بكلية التربية

نوع المخاوف	نوع التعليم	مستوى المخاوف (أعدادها ونسب توزيعها)					
		مرتفع (س١٨٠)		متوسط (س١٨٠)		عادي (س١٨٠)	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
اتصال (E) بالجماعة	عام	٥٧	٥٠,٠٠	٢٤	٢١,٠٥	٢٣	٢٨,٩٤
	ابتدائي	٦٦	٤٧,٤٨	٣١	٢٢,٣٠	٤٢	٣٠,٢١
	إجمالي	١٢٣	٤٨,٦١	٥٥	٢١,٧٣	٧٥	٢٩,٦٤
اتصال (ع) بالجماعة	عام	٢٨	٢٤,٥٦	٥	٠٤,٣٨	٨١	٧١,٠٥
	ابتدائي	٢٤	١٧,٢٦	٤	٠٢,٨٧	١١١	٧٩,٨٥
	إجمالي	٥٢	٢٠,٥٥	٩	٠٣,٥٥	١٩٢	٧٥,٨٨
اتصال (E) في الاجتماعات	عام	٧٠	٦١,٤٠	١٦	١٤,٠٣	٢٨	٢٤,٥٦
	ابتدائي	٨٢	٥٨,٩٩	٢٦	١٨,٧٠	٣١	٢٢,٣٠
	إجمالي	١٥٢	٦٠,٠٧	٤٢	١٦,٦٠	٥٩	٢٣,٣٧
اتصال (ع) في الاجتماعات	عام	٣٣	٢٨,٩٤	٦	٠٥,٩٦	٧٥	٦٥,٧٨
	ابتدائي	٢٦	١٨,٧٠	١٤	١٠,٠٧	٩٩	٧١,٢٢
	إجمالي	٥٩	٢٢,٣٢	٢٠	٠٧,٩٠	١٧٤	٦٨,٧٧
اتصال (E) ثنائي بين فردين	عام	٦٢	٥٤,٣٨	١٤	١٢,٢٨	٣٨	٣٣,٣٣
	ابتدائي	٧٢	٥١,٧٩	٢٥	١٧,٩٨	٤٢	٣٠,٢١
	إجمالي	١٣٤	٥٢,٩٦	٣٩	١٥,٤١	٨٠	٣١,٦٢
اتصال (ع) ثنائي بين فردين	عام	٢٧	٢٢,٦٨	١٢	١٠,٥٢	٧٥	٦٥,٧٨
	ابتدائي	٢١	١٥,١٠	٨	٠٥,٧٥	١١٠	٧٩,١٣
	إجمالي	٤٨	١٨,٩٧	٢٠	٠٧,٩٠	١٨٥	٧٣,١٢
اتصال (E) بالجمهورية	عام	٦٠	٥٢,٦٣	٩	٠٧,٨٩	٤٥	٣٩,٤٧
	ابتدائي	٧٣	٥٢,٥١	١٨	١٢,٩٤	٤٨	٣٤,٥٣
	إجمالي	١٣٣	٥٢,٥٦	٢٧	١٠,١٧	٩٣	٣٦,٧٥
اتصال (ع) بالجمهورية	عام	٥٣	٤٦,٤٩	٤	٠٣,٥٠	٥٧	٥٠,٠٠
	ابتدائي	٦٣	٤٥,٣٢	١٢	٠٨,٢٣	٦٤	٤٦,٠٤
	إجمالي	١١٦	٤٥,٨٥	١٦	٠٦,٢٢	١٢١	٤٧,٨٢
إجمالي مخاوف الاتصال (E)	عام	٧٥	٦٥,٧٨	٥	٠٤,٣٨	٣٤	٢٩,٨٢
	ابتدائي	٨٢	٥٨,٩٩	١٠	٠٧,١٩	٤٧	٣٣,٨١
	إجمالي	١٥٧	٦٢,٠٥	١٥	٠٥,٩٢	٨١	٣٢,٠١
إجمالي مخاوف الاتصال (ع)	عام	٣٦	٣١,٥٧	٧	٠٦,١٤	٧١	٦٢,٢٨
	ابتدائي	٣٦	٢٨,٨٩	٣	٠٢,١٥	١٠٠	٧١,٩٤
	إجمالي	٧٢	٢٨,٤٥	١٠	٠٣,٩٥	١٧١	٦٧,٥٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : على مستوى الأبعاد الفرعية لمخاوف الاتصال الشفهي (E) ، (ع) :

- أن نسبة (٤٨,٦١%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجماعة (E) في مقابل نسبة (٢٠,٥٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) أي أن مخاوف الاتصال الشفهي بالجماعة باللغة القومية أقل منها باللغة الإنجليزية .

- أن نسبة (٦٠,٠٧%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) في مقابل نسبة (٢٣,٣٢%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ، أي أن مخاوف الاتصال الشفهي في الاجتماعات باللغة القومية أقل منها باللغة الإنجليزية .

- أن نسبة (٥٢,٩٦%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الثنائي بين فردين (E) في مقابل نسبة (١٨,٩٧%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الثنائي بين فردين (ع) أي أن مخاوف الاتصال الشفهي الثنائي بين فردين أقل في اللغة القومية مقارنة باللغة الإنجليزية .

- أن نسبة (٥٢,٥٦%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجمهور (E) في مقابل نسبة (٤٥,٨٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ، أي أن مخاوف الاتصال الشفهي بالجمهور في اللغة القومية أقل منها باللغة الإنجليزية .

- أن نسبة المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال (الثنائي والجماعة وفي الاجتماعات) باللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) أعلى في التعليم العام مقارنة بالتعليم الابتدائي .

- أن نسبة المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال بالجمهور باللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) تكاد تقترب من بعضها في كل من نوعي التعليم العام والابتدائي .

ثانياً : على مستوى الدرجة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) :

- أن نسبة (٦٢,٠٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي (E) في مقابل نسبة (٢٨,٤٥%) من الطالبات لديهن مستويات مرتفعة من مخاوف الاتصال

الشفهي (ع) ، أي أن مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة القومية أقل منها في سياق اللغة الإنجليزية .

- أن نسبة المستويات المرتفعة من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) أعلى في التعليم العام مقارنة بالتعليم الابتدائي.

ويمكن تفسير تلك النتائج في مجملها بأن عامل الألفة بالجمهور وباللغة القومية يلعبان دور هاماً في اختزال مخاوف الاتصال الشفهي والتخفيف من حدتها ، وأن التحدث بطلاقة باللغة القومية من شأنه أن يقلل من مخاوف الفرد من التقييم السلبي أثناء التحدث أو القيام بإلقاء كلمة أو خطاب على الملأ ، في تزداد تلك المخاوف حينما يكون السياق اللغوي غير للغة القومية أحياناً لنقص المفردات اللغوية وصعوبة البحث الذهني عن الكلمات المعبرة عن الفرد أو مشاعره فيما يود أن يتحدث ، الأمر الذي يفضي به إلى عصر الحوار أحياناً نتيجة الخوف من التقييم السلبي.

الفرض الثاني : لا توجد فروق بين عيني الطالبات الملمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي في كل من مخاوف الاتصال الشفهي والقلق الاجتماعي.

للتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن طبيعة الفروق بين عيني طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية(ع) والإنجليزية(E) والقلق الاجتماعي والجدول التالي يوضح النتائج .

#### جدول رقم (٨)

الفروق بين عيني طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية(ع) والإنجليزية(E) والقلق الاجتماعي

نوع المخاوف	البيان	نوع التعليم	المتوسط	مستوى المخاوف	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدلالة
اتصال (E) بالجماعة		عام	١٨,٦٦	مرتفعة	٢,٠٥	١١٤	١,٠٥٨	غير دالة
		ابتدائي	١٨,٣٨	مرتفعة	٢,٠٩	١٣٩		
اتصال (ع) بالجماعة		عام	١٤,٨٢	عادية	٥,٢٢	١١٤	٠,٥٨٢	غير دالة
		ابتدائي	١٤,٤٧	عادية	٤,٣٢	١٣٩		
اتصال (E) في الاجتماعات		عام	١٩,١٩	مرتفعة	٢,٨٤	١١٤	٠,٧٣١	غير دالة
		ابتدائي	١٨,٩٣	مرتفعة	٢,٧٢	١٣٩		

تابع جدول رقم (٨)

نوع المخاوف	البيان	نوع التعليم	المتوسط	مستوى المخاوف	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدلالة
اتصال (ع) في الاجتماعات		عام	١٦,٢٤	عادية	٤,٢٧	١١٤	٠,٦٢٦	غير دالة
		ابتدائي	١٥,٩٣	عادية	٣,٦١	١٣٩		
اتصال (E) ثنائي بين فردين		عام	١٨,٣٢	مرتفعة	٢,٣٧	١١٤	٠,٥٨٥	غير دالة
		ابتدائي	١٨,١٣	مرتفعة	٢,٦٦	١٣٩		
اتصال (ع) ثنائي بين فردين		عام	١٥,٢٢	عادية	٤,٠٦	١١٤	٠,٦١٠	غير دالة
		ابتدائي	١٤,٩٤	عادية	٣,١٩	١٣٩		
اتصال (E) بالجمهور		عام	١٨,٣٢	مرتفعة	٢,٥٤	١١٤	٠,٢٧١	غير دالة
		ابتدائي	١٨,٤٠	مرتفعة	٢,١٤	١٣٩		
اتصال (ع) بالجمهور		عام	١٨,١٢	مرتفعة	٤,٧٤	١١٤	٠,١٢٣	غير دالة
		ابتدائي	١٨,٠٥	مرتفعة	٤,٦٢	١٣٩		
إجمالي مخاوف الاتصال (E)		عام	٧٤,٥٠	مرتفعة	٦,٥٤	١١٤	٠,٧٩٠	غير دالة
		ابتدائي	٧٣,٨٦	مرتفعة	٦,٣٩	١٣٩		
إجمالي مخاوف الاتصال (ع)		عام	٦٤,٤٢	عادية	١٦,٣٦	١١٤	٠,٣٥٦	غير دالة
		ابتدائي	٦٣,٧٥	عادية	١٣,٣٦	١٣٩		
القلق الاجتماعي		عام	٧٠,٠٧	عادي	١١,٧٧	١١٤	٢,٣٧	٠,٠٥
		ابتدائي	٧٣,٤١	عادي	١٠,٦٦	١٣٩		

يفضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : على مستوى الأبعاد الفرعية لمخاوف الاتصال الشفهي (CA) :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عيني طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في جميع أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) ، أي أن المجموعتين متجانستان .
- أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي بالجماعة في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- أن هناك مخاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الشفهي بالجماعة في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .

- أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي داخل الاجتماعات في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
  - أن هناك مخاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الشفهي داخل الاجتماعات في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
  - أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي بين فئتين في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
  - أن هناك مخاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الشفهي بين فئتين في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
  - أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي بالجمهور في سياق الاتصال بكل من اللغتين الإنجليزية (E) والعربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- ثانياً : على مستوى الدرجة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي (CA):
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عيّنتي طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في الدرجة الكلية لمخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) ، أي أن المجموعتين متجانستان .
  - أن هناك مخاوف ذات مستوى مرتفع من الاتصال الشفهي الكلي في سياق الاتصال باللغة الإنجليزية (E) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
  - أن هناك مخاوف ذات مستوى عادي من الاتصال الشفهي الكلي في سياق الاتصال باللغة العربية (ع) لدى كل من طالبات التعليم العام والابتدائي .
- لعل ما كشفت عنه دراسة "يعقوب" (1999) yaacob أن أهم العوامل المؤثرة لتلق تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب جامعة أثارا الماليزية Uthara يمثل : مخاوف الاتصال الشفهي والخشوف من السخرية أمام نظرائهم الماليزيين والإحباط المتواصل لعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم بحرية تامة باللغة الإنجليزية كما هو الحال باللغة الماليزية . يؤكد مثل هذه النتائج لما يلعبه السياق اللغوي من أهمية في وضع معايير لعامل الألفة بالجمهور التي من شأنها أن تؤثر على درجة ظهور مخاوف الاتصال الشفهي (CA) .

ثالثاً : على مستوى الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي :

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين عيّتي طالبات الفرقة الثالثة لغة إنجليزية بكلية التربية تعليم عام وابتدائي في القلق الاجتماعي ، وذلك لصالح عينة طالبات للتعليم العام .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن عامل الألفة بين طالبات التعليم العام في سياق التفاعل الاجتماعي خلال ثلاثة سنوات دراسية سابقة من شأنه أن يقلل من مشاعر القلق الاجتماعي لديهن، في حين أن طالبات التعليم العام لم تتح لهم نفس الفرصة في سياق التفاعل الاجتماعي في نفس الفترة الزمنية نتيجة الالتحاق بتخصص اللغة الإنجليزية وهن بالفرقة الثالثة حيث يبدأ التشعب ، ومن ثم توجد نسبة أعلى لديهن من مشاعر القلق الاجتماعي نتيجة وجودهن في التخصص الجديد .

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية .

جدول رقم (٩)

الفروق بين طالبات الفرقة الثالثة تعليم عام وابتدائي تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية في درجات أبعاد مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغتين العربية والأجنبية

نوع المخاوف	البيان	الوسيط اللغوي للاتصال	المتوسط	مستوى المخاوف	الانحراف المعياري	العدد	ت	الدالة	٢١
الاتصال بالجامعة	إنجليزي	١٨,٥١	مرتفعة	٢,٠٨	٢٥٣	١١,٧١	٠,٠٠١	%	٣٥,٢
	عربي	١٤,٦٣	عادية	٤,٧٤					
الاتصال في الاجتماعات	إنجليزي	١٩,٠٥	مرتفعة	٢,٧٨	٢٥٣	٩,٤٩	٠,٠٠١	%	٢٦,٣
	عربي	١٦,٠٧	عادية	٣,٩١					
الاتصال الثلاثي	إنجليزي	١٨,٢٢	مرتفعة	٢,٥٣	٢٥٣	١١,٠١	٠,٠٠١	%	٣٢,٥
	عربي	١٥,٠٧	عادية	٣,٦٠					
الاتصال بالجمهور	إنجليزي	١٨,٣٦	مرتفعة	٢,٢٨	٢٥٣	٠,٨٢٤	غير دالة	---	
	عربي	١٨,٠٨	مرتفعة	٤,٦٦					
الدرجة الكلية	إنجليزي	٧٤,١٥	مرتفعة	٦,٤٥	٢٥٣	٩,٤٦	٠,٠٠١	%	٢٦,٢
	عربي	٦٤,٠٥	عالية	١٤,٧٦					

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات مخاوف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة العربية (ع) ودرجات مخاوف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة الإنجليزية (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف حالة ترتبط بموقف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة الإنجليزية ، وليست سمة ، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٣٥,٢%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال بالجماعة في سياق اللغة الإنجليزية .

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات مخاوف الاتصال الاجتماعي (ع) ودرجات مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف حالة ترتبط بموقف الاتصال في الاجتماعات (E) وليست سمة ، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٢٦,٣%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال داخل الاجتماعات في سياق اللغة الإنجليزية .

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات مخاوف الاتصال الثنائي بشخص آخر (ع) ودرجات مخاوف الاتصال الثنائي بشخص آخر (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الثنائي (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف حالة ترتبط بموقف الاتصال الثنائي بشخص آخر في سياق اللغة الإنجليزية ، وليست سمة ، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية ، كما أظهرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٣٢,٥%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال الثنائي في سياق اللغة الإنجليزية .

■ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مخاوف الاتصال بالجمهور في سياق اللغة العربية (ع) ودرجات مخاوف الاتصال بالجمهور في سياق اللغة الإنجليزية (E) ، مما يعطي الدليل على أن تلك المخاوف سمة ترتبط بموقف الاتصال بالجمهور بغض النظر عن السياق اللغوي ، وليست حالة ، بدليل وجود تلك المخاوف في سياق كل من اللغتين العربية والإنجليزية.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين إجمالي درجات مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية (ع) وإجمالي درجات مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية (E) في اتجاه ارتفاع مستوى مخاوف الاتصال الشفهي (E)، مما يعطى الدليل على أن تلك المخاوف حالة ترتبط بموقف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية، وليست سمة، بدليل عدم وجود تلك المخاوف في سياق اللغة العربية، كما أظهرت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) أن الوسيط اللغوي يفسر ما يوازي (٢٦,٢%) من التباين الكلي لمخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية.

وهذا يدل على أن مخاوف الاتصال الشفهي حالة ترتبط بالوسيط اللغوي، حيث أن أى مخاوف للاتصال الشفهي في سياق الاتصال باللغة الأصلية أقل منها في سياق الاتصال باللغة الأجنبية، وعموما تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (McCroskey, Gudykunst, 1985; Applbaum, 1986; Yaacob, 1999) ، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي في سياق اللغة العربية.

الفرض الرابع: لا تختلف نسب توزيع أساليب تعلم اللغة الإنجليزية (سمعي/ بصري/ لمسي/ فردي/ جماعي/ حركي) لدى عينة البحث من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية.

جدول رقم (١٠)

توزيع مستويات تفضيل أساليب تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الفرقة الثالثة  
تعليم علم ابتدائي لغة إنجليزية بكلية التربية

نوع المخاوف	نوع التعليم	مستويات تفضيل أساليب تعلم اللغة الإنجليزية						إجمالي العدد
		رئيسي (س<٣٨)		متوسط (٢٥<س<٣٧)		مهمل (س>٢٤)		
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	
أسلوب التعلم البصري	عام	٥٨	٥٠,٨٨	٥٤	٤٧,٣٧	٢	١,٧٥	١١٤
	ابتدائي	٧٤	٥٣,٢٤	٦١	٤٣,٨٨	٤	٢,٨٨	١٣٩
	إجمالي	١٣٢	٥٢,١٧	١١٥	٤٥,٤٥	٦	٢,٣٧	٢٥٣
أسلوب التعلم اللمسي	عام	٦٣	٥٥,٢٦	٤٧	٤١,٢٣	٤	٣,٥١	١١٤
	ابتدائي	٩٩	٧١,٢٢	٣٥	٢٥,١٨	٥	٣,٥٩	١٣٩
	إجمالي	١٦٢	٦٤,٠٣	٨٢	٣٢,٤١	٩	٣,٥٦	٢٥٣



تابع جدول رقم (١٠)

نوع المخاوف	البيان	نوع التعليم	مستويات تفضيل أساليب تعلم اللغة الإنجليزية						
			رئيسي (س<٢٨)		متوسط (٢٥<س<٣٧)		مهمل (س>٢٤)		
			العدد	%	العدد	%	العدد	%	
أسلوب التعلم السمعي		عام	٤٠	٣٥,٠٩	٧٠	٦١,٤٠	٤	٣,٥١	١١٤
		ابتدائي	٥٧	٤١,٠١	٨٠	٥٧,٥٥	٢	١,٤٤	١٣٩
		إجمالي	٩٧	٢٨,٣٤	١٥٠	٥٩,٢٩	٦	٢,٣٧	٢٥٣
أسلوب التعلم الجماعي		عام	٦٢	٥٤,٣٩	٣٢	٢٨,٠٧	٢٠	١٧,٥٤	١١٤
		ابتدائي	٧٠	٥٠,٣٦	٥٦	٤٠,٢٩	١٣	٩,٣٥	١٣٩
		إجمالي	١٣٢	٥٢,١٧	٨٨	٣٤,٧٨	٣٣	١٣,٠٤	٢٥٣
أسلوب التعلم الفردى		عام	٤٥	٣٩,٤٧	٥٤	٤٧,٣٧	١٥	١٣,١٦	١١٤
		ابتدائي	٤٣	٣٠,٩٤	٧٥	٥٣,٩٦	٢١	١٥,١١	١٣٩
		إجمالي	٨٨	٣٤,٧٨	١٢٩	٥٠,٩٩	٣٦	١٤,٢٣	٢٥٣
أسلوب التعلم الحركي		عام	٦٣	٥٥,٢٦	٥٠	٤٣,٨٦	١	٠,٨٨	١١٤
		ابتدائي	١٠٨	٧٧,٧٠	٢٩	٢٠,٨٦	٢	١,٤٤	١٣٩
		إجمالي	١٧١	٦٧,٥٩	٧٩	٣١,٢٣	٣	١,١٩	٢٥٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم البصري بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٠,٨٨%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٣,٢٤%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٢,١٧%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

ثانياً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم اللمسي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٥٥,٢٦%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٧١,٢٢%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٦٤,٠٣%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي.

ثالثاً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم السمعي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٥,٠٩%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٤١,٠١%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٨,٣٤%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي .

رابعاً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الحركي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٥٥,٢٦%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٧٧,٧٠%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٦٧,٥٩%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي .

خامساً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الجماعي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٤,٣٩%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٠,٣٦%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٢,١٧%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي .

سادساً : على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الفردي بطريقة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية :

- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٩,٧٤%) لدى طالبات التعليم العام .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٠,٩٤%) لدى طالبات التعليم الابتدائي .
- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٤,٧٨%) لدى إجمالي طالبات التعليم العام والابتدائي .

سابعاً : تركيب تفضيلات أساليب التعلم بطريقة رئيسية في شعبة التعليم العام:

- ١- بلغت نسبة تفضيل كل من أسلوب التعلم للمسي والحركي (٥٥,٢٦%)
- ٢- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٤,٣٩%) .
- ٣- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٠,٨٨%) .
- ٤- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٩,٧٤%) .
- ٥- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٥,٠٩%) .

ثامناً : ترتيب تفضيلات أساليب التعلم بطريقة رئيسية في شعبة التعليم الابتدائي:

- ١- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٧٧,٧٠%).
- ٢- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٧١,٢٢%).
- ٣- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٣,٢٤%).
- ٤- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٠,٣٦%).
- ٥- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٤١,٠١%).
- ٦- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٠,٩٤%).

تاسعاً : ترتيب تفضيلات أساليب التعلم بطريقة رئيسية في شعبتي التعليم العام والابتدائي:

- ١- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الحركي (٦٧,٩٥%).
- ٢- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم اللمسي (٦٤,٠٣%).
- ٣- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم البصري (٥٢,١٧%).
- ٤- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الجماعي (٥٢,١٧%).
- ٥- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم السمعي (٣٨,٣٤%).
- ٦- بلغت نسبة تفضيل أسلوب التعلم الفردي (٣٤,٧٨%).

وتستفك هذه النتائج جزئياً مع ما أظهرته دراسة ريد (1987) Reid من أن العرب لديهم أساليب تعلم متعددة وإن اختلفت معها في ترتيب درجة للتفضيل لهذه الأساليب فقد أظهرت النتائج الحالية أن تفضيل أسلوب التعلم الحركي جاء في مقدمة التفضيلات يليه الأسلوب اللمسي ثم الأسلوب البصري ثم الأسلوب الجماعي ، وقد حازت تلك الأساليب الأربعة على نسبة تفضيل تعدت (٥٠%) من بين أفراد العينة ، في حين لم تتجاوز مستويات تفضيل أي من أسلوبي التعلم السمعي والفردي عن النسبة (٣٩%). وربما يعزى هذا إلى طبيعة العينة باعتبارها من بيئات ريفية تنحيز التعلم عن طريق الخبرة والحركة وعمل النماذج والعمل اليدوي ، فضلاً عن العمل الجماعي الذي تثيره روح العمل التعاوني الموجود في أعماق ثقافتنا الريفية ، والذي ينعكس بدوره على تشكيل الأسلوب المفضل في التعلم الذي جمع بين التعددية ما بين الأسلوب الحركي واللمسي والبصري والجماعي .

الفرض الخامس : لا توجد فروق بين عيّنتي الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من

نوعي التعليم العام والابتدائي في أساليب التعلم المفضلة ؟

## جدول رقم (١١)

الفروق بين عینتی طالبات الفرقة الثالثة تطهیم عام وابتدائی تخصص اللغة الإنجليزية  
بکلیة التربية فی أبعاد مقياس أساليب التعلّم المفضلة فی تعلّم اللغة الإنجليزية

البيان	نوع التعليم	المتوسط	مستوى التفضيل	الاختلاف المعياري	العدد	ت	الدلالة
أسلوب التعلّم البصري	عام	٣٦,٧٧	متوسط	٥,١٠	١١٤	٠,٦٣٨	غير دالة
	ابتدائي	٣٧,٢٣	متوسط	٦,٢٧	١٣٩		
أسلوب التعلّم اللمسي	عام	٣٦,٥٠	متوسط	٦,٠٣	١١٤	٤,٠٤١	٠,٠٠١
	ابتدائي	٣٩,٨١	رئيسي	٦,٨٠	١٣٩		
أسلوب التعلّم السمعي	عام	٣٥,٠٥	متوسط	٤,٨٠	١١٤	١,٨٢١	غير دالة
	ابتدائي	٣٦,٢٤	متوسط	٥,٤٦	١٣٩		
أسلوب التعلّم الجماعي	عام	٣٥,٠٢	متوسط	٩,٦٠	١١٤	١,٣٠٧	غير دالة
	ابتدائي	٣٦,٥٦	متوسط	٨,٧٣	١٣٩		
أسلوب التعلّم الفردي	عام	٣٤,٤٢	متوسط	٨,٨٣	١١٤	٠,٤٣٦	غير دالة
	ابتدائي	٣٣,٩٢	متوسط	٩,٠٢	١٣٩		
أسلوب التعلّم الحركي	عام	٣٧,٤٩	متوسط	٥,٥١	١١٤	٤,٤١٥	٠,٠٠١
	ابتدائي	٤٠,٧٧	رئيسي	٦,١٧	١٣٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلّم البصري لدى عینتی الطالبات المعلنات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعلّم العام والابتدائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين تفضيلات أسلوب التعلّم اللمسي لدى عینتی الطالبات المعلنات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعلّم العام والابتدائي، وذلك لصالح طالبات التعلّم الابتدائي .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلّم السمعي لدى عینتی الطالبات المعلنات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعلّم العام والابتدائي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلّم الجماعي لدى عینتی الطالبات المعلنات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعلّم العام والابتدائي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تفضيلات أسلوب التعلم الفردي لدى عيني الطالبات المعلمات دارسات اللغة الإنجليزية من نوعي التعليم العام والابتدائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين تفضيلات أسلوب التعلم الحركي لدى عيني الطالبات المعلمات ، وذلك لصالح طالبات التعليم الابتدائي .

وتشير نتائج هذا الفرض في مجملها إلى تماثل عيني طالبات التعليم العام والابتدائي في تفضيلاتهن لأساليب التعلم البصري والسمعي والجماعي والفردي وأن درجة تفضيلها متوسطة ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء تماثل جزء كبير من الخبرات التربوية التي تمتدعي من هؤلا الطالبات التركيز على تلك الأساليب في تعلمهن المواد والمقررات الأكاديمية.

كما تشير النتائج أيضاً إلى تباين عيني طالبات التعليم العام والابتدائي في تفضيلاتهن لأساليب التعلم الحركي واللمسي ، وذلك لصالح طالبات التعليم الابتدائي ، ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ما تتلقاه طالبات التعليم الابتدائي من خبرات على نحو يعزز التأكيد على استخدام أساليب التعلم اللمسي والحركي ، وبصورة مرتبطة بمواد الدراسة مثل التطبيقات والتدريبات العملية والفنية وذلك على عكس طالبات التعليم العام اللاتي لا يتلقين مثل هذه الخبرات في مجال إعدادهن بالكلية .

الفرض السادس : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس القلق الاجتماعي ومقياس أساليب التعلم المفضل تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) .

#### جدول رقم (١٢)

الفروق في أساليب التعلم المفضلة ، والقلق الاجتماعي بين الطالبات ذوي المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية (ع) والإنجليزية (E) (المرتفع والمتوسط والعادي)

الليان	الوسيط اللغوي للمخاوف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
أساليب التعلم	إنجليزي	بين المجموعات	٥١٩,٩٦	٢	٢٥٩,٩٨	٨,٢٦	٠,٠٠١
		دخل المجموعات	٧٨٦٨,٨٤	٢٥٠	٣١,٤٧		
	عربي	بين المجموعات	٤٠٣,٨٤	٢	٢٠١,٩٢	٦,٣٢	٠,٠١
		دخل المجموعات	٧٩٨٤,٩٦	٢٥٠	٣١,٩٤		
أسلوب التعلم البصري							

## تتابع جدول رقم (١٢)

البيان	الوسيط اللغوي للمخاوف	مصدر التباين	مجموع التمرينات	درجات الحرية	متوسط مجموع التمرينات	ف	الدلالة
أسلوب التعلم اللامسي	إنجليزي	بين المجموعات	٢٤,٧	٢	١٢,٣٥	٠,٢٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١١١٦٨,٧	٢٥٠	٤٤,٦٧		
	عربي	بين المجموعات	١٠٣,٠٥	٢	٥١,٥٢	١,١٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١١٠٩٠,٣	٢٥٠	٤٤,٣٦		
أسلوب التعلم المسمي	إنجليزي	بين المجموعات	١٧١,٠٣	٢	٨٥,٥١	٣,٢١	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٦٦٥١,٣	٢٥٠	٢٦,٦١		
	عربي	بين المجموعات	١٢٩,٢٦	٢	٦٤,٦٣	٢,٤١	غير دالة
		داخل المجموعات	٦٦٩٣,٠٩	٢٥٠	٢٦,٧٧		
أسلوب التعلم الجماعي	إنجليزي	بين المجموعات	١٠١,٣٠	٢	٥٠,٦٥	٠,٦٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٩٨٧,١	٢٥٠	٨٣,٩٤		
	عربي	بين المجموعات	٥٣٩,٣١	٢	٢٦٩,٦٥	٣,٢٨	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٢٠٥٤٩,١	٢٥٠	٨٢,١٩		
أسلوب التعلم الفردي	إنجليزي	بين المجموعات	٥٨,٤١	٢	٢٩,٢١	٠,٣٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٠١١,٨	٢٥٠	٨٠,٠٤٨		
	عربي	بين المجموعات	٢٢٧٢,٤٢	٢	١١٣٦,٢	١٥,٩	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	١٧٧٩٧,٨	٢٥٠	٧١,١٩		
أسلوب التعلم الحركي	إنجليزي	بين المجموعات	٢٨٧,٧٥	٢	١٤٣,٨٧	٣,٩٥	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٩٠٩٥,٠١	٢٥٠	٣٦,٣٨		
	عربي	بين المجموعات	١٥٤,٢٤	٢	٧٧,١٧	٢,٠٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٩٢٢٨,٤٢	٢٥٠	٣٦,٩١		
التلق الاجتماعي	إنجليزي	بين المجموعات	٣٨٩,٩٣٦	٢	١٩٤,٩٦	١,٥٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٣١٦٧٤,٩	٢٥٠	١٢٦,٧		
	عربي	بين المجموعات	٥٤٤٣,٨٥	٢	٢٧٢١,٩	٢٥,٥	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٢٦٦٢١,٠	٢٥٠	١٠٦,٤٨٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم البصري تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغتين العربية والإنجليزية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم اللمسي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغتين العربية والإنجليزية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم السمعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- في حين لا توجد تلك الفروق في درجات تفضيل أسلوب التعلم السمعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة العربية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الجماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الجماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة العربية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الفردي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الفردي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة العربية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تفضيل أسلوب التعلم الحركي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .
- في حين لا توجد تلك الفروق في درجات تفضيل أسلوب التعلم الحركي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة العربية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القلق الاجتماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة الإنجليزية .

- في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القلق الاجتماعي تبعاً لمستويات مخاوف الاتصال الشفهي (مرتفعة - متوسطة - عادية) في سياق اللغة العربية .

ويمكن إرجاع تلك الفروق بين مجموعات المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق اللغة الإنجليزية كوسيط لغوي في كل من أسلوب التعلم البصري والسمعي والحركي إلى الطبيعة التكيفية لأساليب التعلم فالتعلم متعدد الأساليب يحاول أن يتكيف مع مهام التواصل مع الآخرين شفويا باللغة الإنجليزية في ضوء تفضيل التعلم البصري أو السعي أو الحركي حتى يستطيع أن يختزل مخاوف الاتصال الشفهي لأدنى درجة ممكنة .

كما يمكن تفسير الفروق بين مجموعات المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق اللغة العربية كوسيط لغوي في كل من أسلوب التعلم البصري والجماعي والفردى والقلق الاجتماعي في ضوء عمومية خبرات التواصل البصري بغض النظر عن السياق اللغوي كعامل حافظ على تخفيض مخاوف الاتصال الشفهي .

وعلى الرغم من ظهور توافق ظاهري في أداء المستويات المختلفة من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق اللغة العربية كوسيط لغوي في كل من أسلوب التعلم الجماعي والفردى إلا أن هذا التوافق سرعان ما يختفي في ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات إلى أن الثقافات ذات الطابع الفردي تحفز عملية التحدث، وينظر إليه بصورة إيجابية وتعطيها تلك المجتمعات القيمة العالية ، بينما في المجتمعات ذات الطبيعة التعاونية فلا تُعطي عملية التحدث هذه القيمة العالية ، وإذا ما حاولنا فحص طبيعة العلاقة بين متغير القلق الاجتماعي وأسلوب التعلم الفردي والجماعي من خلال جدول (١٣) الخاص بتحليل المسارات والذي يوضح وجود تأثير مباشر لأسلوب التعلم الفردي على القلق الاجتماعي ، ووجود علاقة تأثير تبادلي بين أسلوب التعلم الفردي والجماعي ، بما يعني ضمناً أن العلاقة بين تلك التشكيلة من المتغيرات ذات طبيعة دائرية من حيث التأثير والتأثر، ولربما تحتاج مثل هذه النتائج لمزيد من البحث والنقسي قبل التصدي لمحاولة تفسيرها على أنها حقائق ، وهذه دعوة لمزيد من الدراسات والبحوث حولها .

الفرض السابع : تكون متغيرات البحث فيما بينها نموذجاً يوضح العلاقة السببية في ضوء علاقات التأثير والتأثر التبادلي بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي باللغتين العربية والإنجليزية والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم المفضلة.



للتحقق من صحة هذا الفرض في محاولة لوضع نموذج سببي يفسر العلاقة بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) في سياق الاتصال باللغتين العربية والإنجليزية وأسلوب التعلم والقلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؛ تم ترميز متغيرات النموذج بالأرقام من (١-١٥) بقية البحث عن النموذج التفسيري للعلاقة بين تلك المتغيرات التي يختفي بينها ما هو مستقل وما هو تابع ، حيث يؤدي المتغير الواحد دور المتغير التابع لمتغيرات مستقلة أخرى ، وفي ذات الوقت يؤدي دور المتغير المستقل لمتغيرات تابعة أخرى .

### جدول رقم (١٣)

النموذج التفسيري المستخلص من خلال التحليل الإحصائي  
لمتغيرات البحث باستخدام أسلوب تحليل المسار

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المسار	معامل المسار	ت
١- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) $R^2 = ٠,٢٦٦$	مخاوف الاجتماعات (E)	٣ ← ١	٠,٢٠٦	٠٠٣,٣٤
	مخاوف ثنائية (ع)	٦ ← ١	٠,١٨٧	٠٧,٠٣
	مخاوف الجمهور (E)	٧ ← ١	٠,١٩٢	٠٠٢,٧٧
	أسلوب التعلم الحركي	١٣ ← ١	٠,٢٨٩-	٠٠٣,١٨
٢- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) $R^2 = ٠,٦٨٥$	مخاوف الاجتماعات (ع)	٤ ← ٢	٠,٣٢٨	٠٠٥,١٦
	مخاوف ثنائية (ع)	٦ ← ٢	٠,١٨١	٠٠٣,٠٢
	مخاوف الجمهور (ع)	٨ ← ٢	٠,١٥٧	٠٠٢,٩٤
	القلق الاجتماعي	٩ ← ٢	٠,٢٣٣	٠٠٥,١٧
	أسلوب التعلم البصري	١٠ ← ٢	٠,١١٣-	٠٢,٣٩
	أسلوب التعلم الحركي	١٣ ← ٢	٠,١١٩-	٠٢,٠٢
	أسلوب التعلم الفردي	١٥ ← ٢	٠,١٥٢-	٠٢,٥٣
٣- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) $R^2 = ٠,٢٢٩$	مخوف الجماعة (E)	١ ← ٣	٠,٢١٧	٠٠٣,٣٤
	مخوف الجمهور (E)	٧ ← ٣	٠,٢٨٧	٠٠٤,٠٢
٤- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) $R^2 = ٠,٧٠٥$	مخوف الجماعة (ع)	٢ ← ٤	٠,٣٠٧	٠٠٥,١٦
	مخوف ثنائية (ع)	٦ ← ٤	٠,٤٠١	٠٠٧,٦١
	مخوف الجمهور (E)	٧ ← ٤	٠,١٢٧	٠٠٢,٨٣
	مخوف الجمهور (ع)	٨ ← ٤	٠,٢٢١	٠٠٤,٣٦
	أسلوب التعلم البصري	١٠ ← ٤	٠,١٠١-	٠٢,١٩
	أسلوب التعلم الفردي	١٥ ← ٤	٠,١٦٤-	٠٠٢,٩١

## تابع جدول رقم (١٣)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المسار	محمل المسار	ت
٥- مخاوف الاتصال الثلاثي بفرد آخر (E) $R^2 = ٠,١٧٤$	مخاوف الجمهور (E)	٥ ← ٧	٠,٢١٨	٠٠٢,٩٠
	أسلوب التعلم البصري	٥ ← ١٠	٠,٢٣٦	٠٠٣,١٠
٦- مخاوف الاتصال الثلاثي بفرد آخر (ع) $R^2 = ٠,٦٤٢$	مخاوف للجماعة (E)	٦ ← ١	٠,٠٩١	٠٢,٠٣
	مخاوف للجماعة (ع)	٦ ← ٢	٠,٢٠٥	٠٠٣,٠٢
	مخاوف الاجتماعات (ع)	٦ ← ٤	٠,٤٨٧	٠٠٧,٦١
	مخاوف للجمهور (E)	٦ ← ٧	٠,٢٦٩	٠٠٥,٧١
	مخاوف للجمهور (ع)	٦ ← ٨	٠,١٦٧	٠٠٢,٩٣
٧- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) $R^2 = ٠,٤٠٣$	مخاوف للجماعة (E)	٧ ← ١	٠,١٥٧	٠٠٢,٧٢
	مخاوف الاجتماعات (E)	٧ ← ٣	٠,٢٢٢	٠٠٤,٠٢
	مخاوف الاجتماعات (ع)	٧ ← ٤	٠,٢٥٧	٠٠٢,٨٣
	مخاوف ثنائية (E)	٧ ← ٥	٠,١٥٧	٠٠٢,٩٠
	مخاوف ثنائية (ع)	٧ ← ٦	٠,٤٤٨	٠٠٥,٧١
	أسلوب التعلم البصري	٧ ← ١٠	٠,٢٧٥	٠٠٤,٣٣
	أسلوب التعلم اللمسي	٧ ← ١٢	٠,٢٠٤	٠٢,٥٠
	أسلوب التعلم الجماعي	٧ ← ١٤	٠,٢١٢	٠٠٢,٩٩
	أسلوب التعلم الفردي	٧ ← ١٥	٠,٢٢٨	٠٠٢,٨٣
	مخاوف للجماعة (ع)	٨ ← ٢	٠,٢٢٣	٠٠٢,٩٤
٨- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) $R^2 = ٠,٥٥٣$	مخاوف الاجتماعات (ع)	٨ ← ٤	٠,٣٣٥	٠٠٤,٣٦
	مخاوف ثنائية (ع)	٨ ← ٦	٠,٢٠٨	٠٠٢,٩٣
	أسلوب التعلم البصري	٨ ← ١٠	٠,١٥٣	٠٠٢,٧٣
	أسلوب التعلم الحركي	٨ ← ١٣	٠,١٨٦	٠٠٢,٦٦
	أسلوب التعلم الجماعي	٨ ← ١٤	٠,٢٥٧	٠٠٤,٢٧
٩- القلق الاجتماعي $R^2 = ٠,٤١٤$	مخاوف الجماعة (ع)	٩ ← ٢	٠,٤٣٤	٠٠٥,١٧
	أسلوب التعلم اللمسي	٩ ← ١١	٠,٢٩٩	٠٠٥,٣٥
	أسلوب التعلم الفردي	٩ ← ١٥	٠,١٨٦	٠٢,٢٦
١٠- أسلوب التعلم البصري $R^2 = ٠,٤٢٣$	مخاوف الجماعة (ع)	١٠ ← ٢	٠,٢٠٨	٠٢,٣٩
	مخاوف الاجتماعات (ع)	١٠ ← ٤	٠,١٩٧	٠٢,١٩
	مخاوف ثنائية (E)	١٠ ← ٥	٠,١٦٥	٠٠٣,١
	مخاوف الجمهور (E)	١٠ ← ٧	٠,٢٦٦	٠٠٤,٣٣
	مخاوف الجمهور (ع)	١٠ ← ٨	٠,١٩٨	٠٠٢,٧٣
	أسلوب التعلم الجماعي	١٠ ← ١٤	٠,٢٨٣	٠٠٤,١٢
	أسلوب التعلم الفردي	١٠ ← ١٥	٠,٥١٥	٠٠٧,٠٤

تابع جدول رقم (١٣)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المسار	معامل المسار	ت
١١ - أسلوب التعلم السمعي $R^2 = ٠,٢٩٢$	قلق الاجتماعي	١١ ← ٩	٠,٣٦١ -	٠٠٥,٣٥
	أسلوب التعلم اللمسي	١١ ← ١٢	٠,٢١٠	٠٢,٣٢
	أسلوب التعلم الحركي	١١ ← ١٣	٠,٢٢٢	٠٢,٤٩
١٢ - أسلوب التعلم اللمسي $R^2 = ٠,٦٣٢$	مخاوف الجمهور (E)	١٢ ← ٧	٠,١٢٦	٠٢,٥٠
	أسلوب التعلم السمعي	١٢ ← ١١	٠,١١٥	٠٢,٤٩
	أسلوب التعلم الحركي	١٢ ← ١٣	٠,١٦٧	٠٠١٣,٥
	أسلوب التعلم الجماعي	١٢ ← ١٤	٠,١٦٤	٠٠٢,٩٤
	أسلوب التعلم الفردي	١٢ ← ١٥	٠,٢٣٤	٠٠٣,٧٥
١٣ - أسلوب التعلم الحركي $R^2 = ٠,٦٤١$	مخاوف الجماعة (E)	١٣ ← ١	٠,١٤١ -	٠٠٣,١٨
	مخاوف الجماعة (ع)	١٣ ← ٢	٠,١٧٣	٠٢,٥٣
	القلق الاجتماعي	١٣ ← ٩	٠,١١٤ -	٠٢,٢٦
	أسلوب التعلم السمعي	١٣ ← ١١	٠,١٠٦	٠٢,٣٣
	أسلوب التعلم اللمسي	١٣ ← ١٢	٠,٦٥٢	٠٠١٣,٥
١٤ - أسلوب التعلم الجماعي $R^2 = ٠,٥١٨$	أسلوب التعلم الفردي	١٣ ← ١٥	٠,٢١٥	٠٠٣,٤٦
	مخاوف الجمهور (E)	١٤ ← ٧	٠,١٧١	٠٠٢,٩٩
	مخاوف الجمهور (ع)	١٤ ← ٨	٠,٢٧٧	٠٠٤,٢٧
	أسلوب التعلم البصري	١٤ ← ١٠	٠,٢٣٦	٠٠٤,١٢
	أسلوب التعلم اللمسي	١٤ ← ١٢	٠,٢١٤	٠٠٢,٩٤
١٥ - أسلوب التعلم الفردي $R^2 = ٠,٦٢٥$	أسلوب التعلم الفردي	١٤ ← ١٥	٠,٧٠٩ -	٠٠١٢,٤
	مخاوف الجماعة (ع)	١٥ ← ٢	٠,١٤٢ -	٠٢,٠٢
	مخاوف الاجتماعات (ع)	١٥ ← ٤	٠,٢٠٩ -	٠٠٢,٩
	مخاوف الجمهور (E)	١٥ ← ٧	٠,١٤٣ -	٠٠٢,٨٣
	مخاوف الجمهور (ع)	١٥ ← ٨	٠,١٥٦ -	٠٠٢,٦٦
	أسلوب التعلم البصري	١٥ ← ١٠	٠,٣٣٥	٠٠٧,٠٤
	أسلوب التعلم اللمسي	١٥ ← ١٢	٠,٢٣٩	٠٠٣,٧٥
	أسلوب التعلم الحركي	١٥ ← ١٣	٠,٢٢٤	٠٠٣,٤٦
	أسلوب التعلم الجماعي	١٥ ← ١٤	٠,٥٥٢ -	٠٠١٢,٣

العلامة \* : تعني أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠٥

العلامة \*\* : تعني أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أولاً : وجود علاقات تأثير تبادلي بين المتغيرات التالية (علاقات ثنائية الاتجاه) :  
وجود علاقات تأثير ونثر ذات دلالة إحصائية عند مستوى لا يقل عن ٠,٠٥ ، وذلك بين المتغيرات التالية :

- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (E).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (E) ↔ أسلوب التعلم الحركي .
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (ع).
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ للقلق الاجتماعي.
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ أسلوب التعلم الحركي .
- مخاوف الاتصال بالجماعة (ع) ↔ أسلوب التعلم الفردي .
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (E) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (E).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (ع).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (E).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (ع).
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال في الاجتماعات (ع) ↔ أسلوب التعلم الفردي .
- مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (E) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (ع) ↔ مخاوف الاتصال بالجمهور (ع).
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (E).
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ مخاوف الاتصال للتثاني بفرد آخر (ع).
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم للمسي .

- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- مخاوف الاتصال بالجمهور (E) ↔ أسلوب التعلم الفردي .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ↔ أسلوب التعلم البصري .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- القلق الاجتماعي ↔ أسلوب التعلم السمعي .
- أسلوب التعلم البصري ↔ أسلوب للتعلم الجماعي.
- أسلوب التعلم البصري ↔ أسلوب للتعلم الفردي.
- أسلوب التعلم السمعي ↔ أسلوب للتعلم اللمسي .
- أسلوب التعلم السمعي ↔ أسلوب التعلم الحركي.
- أسلوب التعلم اللمسي ↔ أسلوب التعلم الحركي.
- أسلوب للتعلم اللمسي ↔ أسلوب التعلم الجماعي.
- أسلوب للتعلم اللمسي ↔ أسلوب التعلم الفردي.
- أسلوب للتعلم الحركي ↔ أسلوب للتعلم الفردي.
- أسلوب التعلم الجماعي ↔ أسلوب للتعلم الفردي.

ثانياً : وجود علاقات تأثير أحادي الاتجاه بين المتغيرات التالية (علاقات أحادية الاتجاه):

وجود علاقات تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى لا يقل عن ٠,٠٥ ، وذلك بين

المتغيرات التالية :

- أسلوب التعلم الحركي ← مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) .
- مخاوف الاتصال بالجمهور (ع) ← أسلوب التعلم الفردي
- أسلوب التعلم الفردي ← القلق الاجتماعي .
- القلق الاجتماعي ← أسلوب التعلم الحركي .

ويمكن تفسير وجود علاقة التأثير أحادية الاتجاه بين تلك المتغيرات في ضوء ما يسمى بنظرية العجلة الدوارة Wheel Theory حيث يؤدي تفضيل أسلوب التعلم الحركي إلى خفض مخاوف الاتصال بالجمهور الشفوي (CA) والذي يؤثر بدوره على تفضيل أسلوب التعلم الفردي ، الذي يؤثر بدوره هو الآخر على مستوى القلق الاجتماعي ، والذي يؤثر بدوره على مستوى تفضيل أسلوب التعلم الحركي بما يعيد دورة التأثير والتأثر مرة أخرى .

كذلك يمكن تفسير علاقات التأثير والتأثر التبادلي وثلاثي الاتجاه وفق منطق هذه النظرية وذلك وفقاً لمغزور التفسير النكفي لأساليب التعلم في سياق الموقف التعليمي وخصائص الفرد النفسية ومنها مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA)، لديه حيث يلجأ الفرد إلى الأسلوب الذي يساعده على اختزال حدة المخاوف والقلق الاجتماعي، والعكس أيضاً تبني الفرد لأسلوب بعينه من شأنه أن ينعكس سلباً أو إيجاباً على مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والقلق الاجتماعي، فبالتركيز من أفضل أسلوب التعلم الجماعي لا يهاب التواصل مع الآخرين، وإن كانت هذه النتائج استدلالية فهي لا زالت تحتاج إلى مزيد من الدراسات حولها.

### توصيات ومضامين تربوية

يوصي البحث الحالي بمدة توصيات مبعاً لتعزيز فرص الأداء الشفهي لدى المعلمين وزيادة فعالية الذات فيما يتصل بكفاءة الاتصال الشفهي، وخفض قلق تعلم اللغة بتلويح أساليب التعلم وتقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على اختزال قلق التفاعل الاجتماعي ومخاوف الاتصال الشفهي حينما يقدم المتعلم على أداء مهارات الاتصال الشفهي التي يتطلبها الموقف التعليمي، وما يؤكد مثل هذا التوجه نحو تصميم استراتيجيات تعليمية ذات فعالية أكثر من الاستراتيجيات العادية خاصة باختزال قلق تعلم اللغة ومخاوف الاتصال الشفهي (CA) لدى الطلاب من ذوي المستويات المرتفعة من قلق التحدث (Armstrong, 1997; Woodrow, 2001) وفي ذات الوقت تراعي أساليب التعلم المفضلة لديهم في تعلم اللغة الإنجليزية.

وهنا يمكن أن تبرز أهمية للحاسب الآلي كسياق تفاعلي للحد من مخاوف الاتصال الشفهي داخل الفصل من خلال وسائط الاتصال المختلفة، وعلى رأسها تلك المعتمدة على الحاسب الآلي، حيث إن الحاسب الآلي يمثل وسيط اتصال يقدم كسياق للتفاعل مع شخص مجهول نسبياً، مما قد يشجع الطلاب على أن يصبحوا أكثر نزوعاً لعملية الاتصال بمعانها الاجتماعي، وأقل تأثراً بعمليات الكف والانطواء نتيجة حذف عنصر التخوف من الاتصال الشفهي المباشر مع الآخرين.

وتلك دعوة من الباحثين والعلماء المعنيين ببحوث مخاوف الاتصال الشفهي (CA) للتركيز على أهمية قيام المعلمين بمخاطبة كافة أساليب التعلم لدى متعلميهم، في ضوء ما لديهم من مستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA)، حيث يظهر أحياناً أن لا جدوى من وراء التركيز على أسلوب التفاعل التقليدي وجهاً لوجه من خلال المناقشات الثنائية بين المعلم والطالب، أو

الطالب وزميله، خصوصاً أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة ، حيث لا يجدي هذا الأسلوب نفعاً مع بعض هؤلاء الطلاب ، إلا أن تقديم صور للتفاعل من خلال سياق الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي يعد أكثر إنتاجية بالنسبة لطلاب آخرين ، فقد يشعر المستعملون من أصحاب أسلوب التعلم اللمسي بأنهم أكثر طمأنينة، وأكثر ثقة في ذواتهم حينما يُشاركون في المناقشات المؤسسة على استخدام الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي كسياق تجرى بواسطته عمليات الاتصال ، كما قد تظهر تلك المشاعر من الطمأنينة والثقة في الذات وبصورة أوضح وأكثر دلالة من طلاب آخرين يعتمدون في تعلمهم على أسلوب التعلم السمعي (Todman, Monaghan, 1994) .

وربما يفيد هذا التوجه نحو استخدام أنظمة الاتصالات والوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي فسي دعم الاتصال الإنساني وفتح آفاق بحثية لبحوث التدخل وفقاً لمدخل التعلم العلاجي لمخاوف الاتصال الشفهي ، وبحوث تفاعل الاستعدادات - المعالجات لمواءمة العلاقات التفاعلية بين أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين ومستويات مخاوف الاتصال الشفهي (CA) خصوصاً لدى متحدثي اللغة الأجنبية ، فضلاً عن فتح أبواب واسعة من الأمل في الاستفادة من الحاسب الآلي كوسيط تفاعلي مع أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة عن طريق زيادة معدلات مشاركتهم في المناقشات وتشجيع مبادرتهم للتواصل مع الآخرين ، وذلك عن طريق مقابلة أسلوب التعلم بوسائط الاتصال المناسبة، والمعتمدة على الوسائط المتعددة المعانة بالحاسب الآلي، ومنها خدمات الاتصال على الإنترنت واستخداماته في الرسائل الصوتية، وخدمات البث المباشر بالصوت والصورة وخدمات البريد الإلكتروني ، ومجموعات المناقشة على الإنترنت ، وكل ما من شأنه أن يكسر حاجز الرهبة والمخاوف التي تنتاب أولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة للدرجة التي تجعلهم يتجنبون مواقف الاتصال التقليدية وجهاً لوجه خصوصاً تلك التي تملئ عليهم القيام بالحديث أمام الآخر أو أمام الآخرين .

#### وفيما يلي توصيات البحث :

##### ■ توصيات بالنسبة لمعلمي طلاب اللغة الإنجليزية

- ١- أن يدمج المعلم في تقديم نفسه لطلابه بين نموذج المتحدث الجيد ونموذج المستمع الجيد ، فلا يميل كل الميل إلى أسلوب الإلقاء من خلال نموذج المتحدث ويحول طلابه إلى نموذج المستمع، فطيه المتحدث قليلاً كلما أمكن ، لإتاحة الفرص لطلابه للتدريب على نموذج

المتحدث أكثر، بحيث لا يُحاضر أكثر من (٢٠%) من وقت المحاضرة ، وأن يمارس فيما سبق له من وقت مهارات الإصغاء لطلابه بغية توجيههم وإفادتهم ، ليتعلم طلابه عنه أنه لكي يكونوا متحدثين جيدين فعليهم أن يتعلموا أيضاً مهارات الإصغاء والإنصات كما يفعل معلمهم .

٢- أن يطلب المعلم باستمرار من طلابه القيام بمهام الاتصال الشفهي بطريقة منهجية ومنظمة تنطلق من إمكانيات طلابه وأسلوبهم في التعلم ، فيطلب أولاً للقيام بمهام الاتصال الشفهي الثنائي التي تتطلب الحديث الثنائي مع زميل آخر فقط ، ثم القيام بمهام الاتصال الشفهي أمام الأصدقاء من جماعة الفصل باعتبارهم جمهور مألوف ، ثم القيام بمقت بعض الاجتماعات بغية تفعيل تدريب الفرد على المناقشات والقيام بمهام الاتصال الشفهي في الاجتماعات ، ثم العمل على مخاطبة جمهور مألوف مثل نشاطات جماعة المسرح المدرسي ، ثم تدريبه أخيراً على مخاطبة جمهور غير مألوف لتدريبه على فنيات الخطابة وإلقاء الكلمات في لقاء جماهيري مفتوح مع بعض المسؤولين وهيئة التدريس وأولياء الأمور ، وأن يخصص لذلك جزءاً في درجات أعمال السنة للطلاب تعكس قدرته على الاتصال الشفهي وليس الأداء التحريري فقط .

٣- تشجيع الطلاب على الخطابة والتحدث من خلال إلقاء كلمات قصيرة عن موضوع ، ثم جمع تلك المقالات ، ويتم اختيار عينة عشوائية منها كل فترة ومناقشتها وتقييمها مع الطلاب ، وبذلك يرتقي أيضاً أسلوبهم في الخطابة.

٤- تبني أنظمة التقويم البديل alternative assessment وما تطرحه من أساليب تقييمية تشمل ترسيق النمو التحصيلي للطلاب من خلال وسائط متعددة مثل: السجل القصصي، وكتابات الطلاب ودراساتهم، والمقابلات ، والمؤتمرات ، وسجلات الأداء Portfolio التي من شأنها تشجيع التواصل بين المعلم والمتعلم والأقران بما يساعد على التغلب على صعوبات مخاوف الاتصال الشفهي لدى المتعلمين .

٥- أن تتركز جهود المعلم على تصميم نشاطات من شأنها إثارة المناقشات بين الطلاب وطرح أسئلة التهيئة الحافزة Set induction questions والتي يطلق عليها -أحياناً- أسئلة الإحماء Warming up questions لكونها تعمل على إحماء ذهن قبل الدخول في مناقشة جماعية مع غيرهم ، وذلك باتباع نظام منقراطي فيما يسمى بالأسئلة الحوارية Dialogue questions .



٦- أن يُحاول المعلم دائماً إثارة الطلاب غير المشاركين معه في المناقشات الصفية بأن يطلب منهم التفسير الشفهي بأسلوبهم ولغتهم الخاصة ، أو يوضحوا رأيهم فيما قاله أحد زملائهم الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة التواصل اللغوي ومهارة في إدارة الحوار وتوجيه المناقشات ، وذلك باتباع أسلوب توجيه سؤال واحد لأكثر من طالب والانتقال حوله Go around system ضمانةً لمشاركة جميع الطلاب في التعبير الشفهي فيما طرح من سؤال وإجابات من كل الطلاب بطريقة دائرية ، وذلك سعياً إلى تشجيع الطلاب الذين يعزفون عن المشاركة في الإجابات الصفية لسبب أو لآخر والذين يطلق عليهم في الأدبيات التربوية الأجنبية Nonvolunteers أي غير المتطوعين أو المحججين وهم الذين لا يرغبون أيديهم لطلب الإجابة الشفهية.

٧- أن يوضح المعلم لطلابه بشكل صريح لا لبس فيه عن ملامح انظم المطلوب منهم السير فيه، وكيف ولماذا سينظم لطلاب بطريقة معينة، ولماذا سيطلب من الطلاب أن يناقشوا ويبحثوا إلى بعضهم البعض ، ولماذا لا يكون لطرق الحفظ الصم مكان في تلك المهمة أو ذلك العمل.

٨- حاول تشجيع ذوي مخاوف الاتصال الشفهي (CA) على توسيع وزيادة مساحة التحدث مع الآخرين بما يساعد على تدعيمهم نفسياً وزيادة مساحة الثقة بالذات لديهم بالتركيز من خلال اتباع ما يلي :

- إذا كانت لديك مخاوف التحدث الشفهي أمام جمهور يمكنك أن تحد من انتباه الجمهور إليك عن طريق استخدام عروض الشرائح التي تمكن طلابك من رؤية الكلمات وتجسيدها .

- حاول مواجهة أسباب مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والعمل على اختزالها من خلال تمرير طلابك تدريجياً لخبرات اجتماعية إيجابية، إحدى هذه الطرق هي ما تسمى بالتمثيل أو تقمص الأدوار والمواقف، بحيث يقوم الطلاب بالتظاهر بتمثيل دور إيجابي في مواقف تسبب مخاوف الاتصال الشفهي مثل التظاهر بالاتصال مع الآخرين وبدء حديث معهم، وبمرور الوقت يتحول التظاهر والتمثيل إلى سلوك في الحياة الواقعية العادية.

■ توصيات بالنسبة لمخططي البرامج التعليمية الخاصة بإعداد معلم اللغة الإنجليزية :

١- العمل على إعداد وتصميم برامج تدريبية وورش عمل للطلابات المعلمات للتخفيف من مشاعر القلق الاجتماعي والخوف من التحدث أمام الآخرين لديهن ، والعمل على إكسابهن

المهارات اللازمة للاتصال والتفاعل مع الآخرين ، وذلك بغية رفع كفاءة الاتصال الشخصي المدرك ذاتياً لديهم سواء كان الاتصال في سياق استخدام اللغة القومية أو اللغة الإنجليزية .

٢- العمل على وضع وتصميم برامج تدخل علاجي واحتوائي بأساليب وفنيات مختلفة لنوعي مخاوف الاتصال الشفهي (CA) المرتفعة في ضوء أساليبهم المفضلة في التعلم ، واختبار فعالية مثل هذه البرامج لتقديم الدلالات العلمية حول جدواها بالتطبيق على عينات من مختلف مراحل التعليم .

٣- العمل على إعداد وتصميم برامج تدريبية معانة بالحاسب الآلي كوسيط ملائم لأولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة بحيث يتضمن ذلك برامج تكسبهم مهارات الاتصال الإلكتروني والبريد الإلكتروني والاتصال عبر الإنترنت (Todman, Monaghan, 1994) بغية رفع كفاءة الاتصال الإلكتروني كوسيلة تعويضية لأولئك الذين يعانون من مخاوف الاتصال الشفهي .

#### ■ توصيات بالنسبة للأبناء ولأولياء الأمور :

١- العمل على توفير الفرص لتعليم الأبناء مهارات المناقشة والتحدث وإدارة الحوار منذ الصغر وفي سياقات مختلفة من الاتصالات الثنائية والجماعية والجماعية ، وفي الاجتماعات الرسمية، لاختزال مخاوف الاتصال الشفهي وبطريقة تدريجية بما لا يسمح بفرص ظهورها لدى الأبناء .

٢- عدم الاستسلام للغة الإشارية والاستجابات غير اللفظية الصادرة من الأبناء وعدم الاستجابة لها بشيء تعويدهم على الإصباح الشفهي بالكلام وتعزيز فرص ظهوره من قبل الأبناء، خاصة أولئك الذين يحتمل أن يظهر لديهم مخاوف اتصال شفهي في المواقف الاجتماعية .

٣- العمل على رصد ومراقبة سلوكيات عدم مشاركة الأبناء بالحوار أو بالمناقشة أو بالحديث مع الآخرين، واكتشاف مظاهر العزلة والوحدة والانسحاب الاجتماعي ، بغية البحث عن سبل علاجية وتربوية لمثل هذه السلوكيات الممهدة للتحفظ والخجل ومخاوف الاتصال الشفهي.

#### ■ توصيات خاصة بالطلاب المعلم

١- حاول اكتشاف حدود مخاوفك من الاتصال الشفهي بنفسك من خلال الوسيط اللغوي من خلال طرح الأسئلة التالية ومحاولة الإجابة عليها :

■ هل هذه المخاوف سائدة في حالة للتحدث باللغة القومية أو في حالة التحدث باللغة الإنجليزية؟ وفي أي سياق من التحدث (التحدث الثنائي مع شخص آخر مألوف أو غير مألوف ، التحدث إلى جماعة ، للمشاركة في المناقشات أثناء الاجتماعات ، التحدث إلى جمهور من الناس غير مألوف؟)، ومن ثم حاول التركيز على مواجهتها بعد تشخيصها .

٢- للتخفيف من مشاعر القلق الاجتماعي والخوف من التحدث أمام الآخرين ، والشعور بالإحراج والخوف من التقييم السلبي من الآخرين ، ومحاولات تجنب مواقف المشاركة الاجتماعية عليك بما يلي :

- حاول الانخراط في النشاطات الاجتماعية في واحدة أو أكثر أي من : جماعة الفصل ، جماعة العمل، مجموعات المناقشة ، التنظيمات الاجتماعية .
- حاول إلقاء خطاب أو تقديم كلمة أمام جماعة صغيرة من الناس المألوفين وغير المألوفين.
- حاول إلقاء خطاب أو تقديم كلمة أمام جمهور كبير من الناس المألوفين وغير المألوفين .
- حاول المشاركة في بعض الحوارات التي تتطلبها أنشطة الحفلات والنشاطات الاجتماعية.
- تلمس البحث عن أصدقاء جدد واحرص على الاتصال الشفهي والبصري معهم .
- حاول طلب النصيحة والمشورة والمساعدة المعلوماتية من الآخرين بشأن الموضوعات الدراسية بصورة تقتضي على عسر الحوار وتزيد من مساحة الحديث والمناقشة.
- أظهر الإبتسامة والترحيب وحسن الدعاية وروح التعبير المرح في علاقتك بالآخرين .

٣- تذكر أن المحادثات الجيدة تبدأ بالاستماع الجيد للآخرين ، فشارك الآخرين بإصغافك، ثم استجب على نحو ملائم ، ولا تحتكر المحادثة لنفسك .

٤- يمكنك اتباع الإرشادات التالية للتخفيف من حدة مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة :

- كن السادئ في الحديث مع الآخرين، ومن أفضل وسائل افتتاح الحديث كلمات التناء والإطراء أو إيداء الإعجاب بصفة أو شيء معين في الآخرين.
- ألقِ التحية بوجه بش ويومياً على ما لا يقل عن ثلاثة أشخاص غرباء.
- اخرج للسوق واسأل عن أماكن أو محلات معينة حتى ولو كنت تعرف مكانها وكيفية الوصول إليها، المهم أن تبادر الآخرين بالحديث ولا تنس أن تشكر من سألتهم على لطفهم وأدبهم عندما أرشدوك للعنوان المطلوب.
- بادِر زملاءك ومعلميك بالتحية والسؤال عن أحوالهم ، وحاول إدارة المناقشات بطريقة تجنبك صعوبات عسر الحوار .

## ■ بحوث مقترحة :

- استكمالاً للجهد الحالي يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول النقاط التالية :
- ١- إجراء نفس الدراسة للحالية بنفس متغيراتها على عينات أخرى من البنات والبنين في مختلف المراحل والصفوف التعليمية .
  - ٢- دراسة العلاقة النمائية بين كل من مظاهر النمو الاجتماعي واللغوي للفرد وكل من مخاوف الاتصال الشفهي وكفاءة الاتصال الشخصي المدرك ذاتياً في مختلف مراحل التعليم.
  - ٣- دراسة العلاقة بين كل من مخاوف الاتصال الشفهي (CA) والخوف من التقييم السلبي والاستعداد للاتصال والنمو اللغوي للفرد في مختلف المراحل والصفوف التعليمية .
  - ٤- تناول العلاقة بين مخاوف الاتصال الشفهي (CA) وأنواع أخرى من المخاوف مثل :
    - مخاوف الكتابة writing apprehension .
    - مخاوف الاستقبال Receiver apprehension .
    - مخاوف الاستماع Listing apprehension .
    - مخاوف الكتابة والاتصال التكنولوجي على الإنترنت Writing and Technology apprehension .
  - وقلق التقام Understanding anxieties. وهذه كلها مفاهيم تحتاج إلى تأصيل ، كما تحتاج إلى توجه بحثي مثابر على مستويات مختلفة من الدراسات والبحوث المستقبلية

## قائمة المراجع والمصادر

## ■ أولاً : المراجع العربية :

- ١ - أيمن غريب قطب ناصر . (٢٠٠١) : البنية العاملية لمكونات القلق الاجتماعي لدى عينات من الشباب المصري والسعودي، علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة الخامسة عشرة، العدد (٥٧) ص ص ٧٠-٩٦.
- ٢ - حسين عبد العزيز الدريني . (١٩٨٤) : مقياس الخجل كمراسة التعليمات، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣ - خيرى المغازي بدير عجاج . (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- ٤ - سعيد بن عبد الله إبراهيم دبیس (١٩٩٧) : الخوف من التحدث أمام الآخرين وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية دراسة استطلاعية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١)، الجزء (٣)، ص ص ٩٩ - ١٣٥.
- ٥ - شاکر عبد الحمید قنديل (١٩٩٤): بعض أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (١٠)، المجلد الأول، ص ص ١ - ١٧.
- ٦ - عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٩): إعداد استخبار الحالات الثمانية، وضع كورن، كاتل، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ٧ - كمال زيتون، وحسن زيتون (٢٠٠٢): التعلم والتفريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة، عالم الكتب.
- ٨ - محمد السيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤) : مقياس القلق الاجتماعي، في: محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : دراسات في الصحة النفسية، القاهرة، دار قباء .

#### ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 9 - Allen, J.L.; et.al. (1985) : The Relationship of Communication Anxiety, Avoidance and Competence of Non-Native English Speakers in the U.S. . ERIC . No. ED261448.
- 10 - Allen, J.L.; et.al.(1987):The Effects of Communication avoidance, learning styles, and gender upon classroom achievement. ERIC. No . ED291111.
- 11 - Allen, M; Bourhis, J.(1995) : The Relationship of Communication apprehension to communication behavior: a meta-analysis. . ERIC. No. ED379706.
- 12 - Applbaum,R.L.(1986): Communication apprehension among Mexican Americans. ERIC. No ED274010.
- 13 - Armstrong,K.(1997): Instruction strategies for the student with speech anxiety. ERIC. No. ED404685.
- 14 - Arnold, J. (ed.). (1999). Affect in language learning. Cambridge Cambridge University Press.

- 15 - Bailey, P; Onwuegbuzie, A.J.; Daley, C.E.(1999): Foreign language anxiety and learning style. ERIC. No. EJ583905.
- 16 - Beatty, M.J.(1987): Communication Apprehension as a Determinant of Avoidance, Withdrawal, and Performance Anxiety. ERIC. No. EJ352113 .
- 17 - Beatty, M .J.; McCroskey, J. C.; Heisel, A. D. (1998): Communication Apprehension as Temperamental Expression: A Communiobiological Paradigm. ERIC. No. EJ571737.
- 18 - Beatty, M.J., & Behnke, R.R. (1980). An assimilation theory perspective of communication apprehension. *Human Communication Research*, 6, 319-325.
- 19 - Beidel, D.C.; et.al.(1995): A New inventory to assess childhood social anxiety and phobia: the social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment*; 7(1). 73-79.
- 20 - Bloom, V L. (1998): A Component Theory of Communication Apprehension. *Communication Quarterly*, 46 (4) 492.
- 21 - Booth-Butterfield, S.(1988) : Instructional Interventions for Reducing Situational Anxiety and Avoidance. ERIC. No. EJ371944.
- 22 - Bourhis, J; Stubbs, J.(1991): Communication apprehension and learning styles. ERIC. No . ED335713.
- 23 - Bourhis, F. and Allen, M. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance. *Communication Education*,39 (1), 68-76.
- 24 - Brown, E.J et.al.(1997): Validation of the Social Interaction Anxiety Scale and the Social Phobia Scale across the Anxiety Disorders. *Psychological Assessment*; 9 (1). 21-27.
- 25 - Carducci, B.J.; Hutzell, K; Morrison, E; Weyer, C.Y.(2001): Social Phobia and Social Anxiety as Components of Shyness, ERIC. No . ED461070.
- 26 - Chesebro, J.W.; et.al.(1992): Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence of At-Risk Students. ERIC. No.EJ451221.
- 27 - Crick, N.R.; Ladd, G.W.(1993): Children's Perceptions of Their Peer Experiences: Attributions, Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance. *Developmental Psychology*, 29 (2),244-254 .
- 28 - Daly.I.A &.McCroskey.J.C (1984), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, Beverly Hills: Sage Publishers.

- 29 - Dobos, J.A. (1996). Collaborative learning: Effects of student expectations and communication apprehension on student motivation. *Communication Education*, 45, 118-134.
- 30 - Drinkwater, M., & Vreken, N. (1997). Communication Apprehension As factor Influencing The Quality Of Life Of People [Online]. School of Teacher Education, Potchefstroom University for Christian Higher Education, Potchefstroom, RSA. Available: [http://boleswa97.tripod.com/drinkwater\\_vreken.htm](http://boleswa97.tripod.com/drinkwater_vreken.htm)
- 31 - Dunn, R. (1990): Grouping students for instruction: Effects of learning style on achievement and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 130(4), 485-494.
- 32 - Dunn, R., Griggs, S., Olsen, J., Beasley, M., & Gorman, B. (1995). A meta analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning style preferences. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 353-361.
- 33 - Dwyer, K. K. (1998): Communication apprehension and learning style preference: correlations and implications for teaching. ERIC. No. EJ567261.
- 34 - Ellis, R. (2001). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- 35 - Endler, N.S., Kantor, L. and Parker, J.D.A. (1994): State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 663-670.
- 36 - Erickson, P.M.& Gardner, J.W.(1992):Two Longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Communication Quarterly*, 40 (2) 127-137.
- 37 - Fordham, D.R.; Gabbin, A.L.(1996): Skills Versus Apprehension: Empirical Evidence on Oral Communication. ERIC . No. EJ551907.
- 38 - Fresco, D.M.(2001):The Liebowitz Social Anxiety Scale: A Comparison of the Psychometric Properties of Self-Report and Clinician-Administered Formats," *Psychological Medicine*, 1025-1035.
- 39 - Green,R.S.(1996).The preferred learning styles of for African American males : "A case study analysis ". *Dissertation Abstract International* , 56, (9) , P. 3508-A
- 40 - Holbrook, H.T.(1987): Communication Apprehension: The Quiet Student in Your Classroom. ERIC. No . ED284315.
- 41 - Jerabek, I. (1996): Social7 Anxiety Inventory. <http://www.psychtests.com/>

- 
- 42 - Johnson, B.(1995). A case study of learning styles of Mexican American college students, Dissertation Abstract International , 56, (1) , P. 109-A
- 43 - Johnson, H.D; LaVoie, J.C.; Mahoney, M.(2001) Interparental Conflict and Family Cohesion: Predictors of Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance in Late Adolescence. Journal of Adolescent Research,16(3).304-318 .
- 44 - Kang.S.(1999). Learning Style : Implication for ESL/EFL Instruction. FORUM, 37, 4, 6-13
- 45 - Kurtus, R.(2000): Overcoming the Fear of Speaking to Groups [Online]. Available: [www.school-for-champions.com.speaking/fear.htm](http://www.school-for-champions.com.speaking/fear.htm)
- 46 - Leary, M.R. (1983): Social anxiousness. The construct and measurement . Journal of Personality Assessment, 74,(1), 66 -75.
- 47 - Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. Foreign Language Annals, 17, 593-598.
- 48 - Lustig, M.W., Andersen P.A. (1990): Generalizing about communication apprehension and avoidance: Multiple replications and meta-analyses. Journal of Social Behavior and Personality ,5 ,309-340
- 49 - MacIntyre, P.D. & MacDonald, J. R. (1998) Public Speaking Anxiety: Perceived Competence and Audience Congeniality. Communication Education, 47, 359-365.
- 50 - McCroskey, J.C., Fayer, J.M. & Richmond, V.P. (1985). Don't speak to me in English: Communication apprehension in Puerto Rico. Communication Quarterly, 33, 185-192.
- 51 - McCroskey, J. M., Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1985). Communication apprehension among Japanese students in native and second language. Communication Research Reports, 2(1), 11-15.
- 52 - McCroskey, J.C., Beatty, M.J., Kearney, P., & Plax, T.G. (1985). The content validity of the PRCA-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. Communication Quarterly, 33, 165-173.
- 53 - McCroskey, J.C., Daly, J.A., Ayres, J., Hopf, T. & Ayres, D. (Eds.) (1997), Avoiding Communication, Shyness, Reticence, and Communication Apprehension. 2<sup>nd</sup> Ed. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- 54 - McCroskey, J.C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S.K. (1989). The impact of communication apprehension on college student retention and success. Communication Quarterly, 37,100-107.



- 55 - McKinney, B.C.. (1985) : Treating Communication Apprehension and Avoidance: Past Roots, Future Perspectives. ERIC . No.. ED258298.
- 56 - Morreale, S.P.; et. Al. (1994) : Student Assessment of Communication Apprehension and Self-Esteem: The Impact of Traditional and Accelerated Public Speaking Instruction. ERIC. No. ED380824
- 57 - Nimocks, M.J.; Bromley, P.L.; Parsons, T.E.; Enright, C.S.; Gates, E.A.(2001): The Effect of Covert Modeling on Communication Apprehension, Communication Confidence, and Performance. ERIC. No. ED461897.
- 58 - O'Mara, J., L.; Allen, K.M.; Long, B.J. (1996) : Communication apprehension, nonverbal immediacy, and negative expectations for learning. Communication Research Reports 13 (1) 109-128.
- 59 - Opt, S. K. & Loffredo, D .A. (2000) : Rethinking communication apprehension: a Myers-Briggs perspective. Victoria, TX: Heldref Publications.
- 60 - Paulman, R.G. and Kennelly, K.J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct. Journal of Educational Psychology, 76, 279-288.
- 61 - Pearson & Nelson,(1999): An Introduction to Human Communication, McGraw-Hill Companies.
- 62 - Reid, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. TESOL Quarterly, 21, 1, 87-111.
- 63 - Reid, J. (Ed.). (1995). Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- 64 - Reid, J. (Ed.). (1998). Understanding Learning styles in the second Languages classroom. New York, Prentice Hall Regents,.
- 65 - Reiff, J. (1992): What research says to the teacher: Learning styles. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- 66 - Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (1989). Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
- 67 - Rosenfeld, L.B.; et . al .(1995): Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence of Academically Gifted Students. ERIC. No. EJ497375.
- 68 - Steyer, R., Ferring, D., & Schmitt, M. (1992) . States and traits in psychological assessment. European Journal of Psychological Assessment, 8,(1) 79-98.

- 
- 69 - Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, deficit, skills and cognitive capacity. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- 70 - Todman, J., E. Monaghan.(1994): Qualitative differences in computer experience, computer anxiety, and students use of computers - A path model. *Computers in Human Behavior* 10(4) 529-539.
- 71 - Velijaca, K.A & Rapee, R.M. (1998): Detection of negation & positive audience behaviours by socially anxious subjects . *Behaviour Research & Therapy*, 36, 311-321.
- 72 - Watson, A, K.. (1987) : Communication apprehension: student demographic characteristics at the pennsylvania state university. ERIC . No. ED297398.
- 73 - Winiecki, K.L; Ayres, J. (1999): Communication Apprehension and Receiver Apprehension in the Workplace. *Communication Quarterly*, 47, 4, 430-439.
- 74 - Woodrow, L.J. (2001): Towards a Model of Adaptive Language Learning: A Pilot Study. ERIC. No . ED456645.
- 75 - Yin Mak, B.S & White, C. (1997). Communication apprehension of Chinese ESL students. *Hong Kong journal of applied linguistics*, from <http://ec.hku.hk/hkjal/vol2.htm>.
- 76 - Yaacob, A. (1999): understanding oral communication Anxiety Among Malay learners At universities UTARA Malaysia. from <http://www.uum.edu.my/ppp/webppp/ABSTRAK/univ/sbps.htm>.



## بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. عبد الودود مكروم<sup>(١)</sup>

مقدمة :

لاشك في أن العلم هو أحد المقومات الأساسية في حضارة المجتمع الإنساني المعاصر ، ومن ثم فقد أصبحت التطورات العلمية والتكنولوجية من أهم مؤشرات التمايز بين المجتمعات. الأمر الذى فرض على حياتنا المعاصرة كثيرا من تقنيات النظام العلمى والتكنولوجى لضمان الارتقاء بحياة الإنسان ونهضة المجتمعات ، وتلاققت وجهات النظر ورؤى الفكر المختلفة حول حاجة المجتمع الإنسانى إلى ضبط وجهة هذا التطور نحو شايات وقيم محددة.

إن العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية أصبحت من متطلبات العصر الذى نعيش فيه ، ومن ثم تزداد حاجتنا إلى إتقان بعض المهارات الأساسية لتوظيف التكنولوجيا فى حياتنا بصورة أفضل، الأمر الذى يتطلب كثيرا من المهارات العلمية التى نحتكم إليها فى كثير من قراراتنا<sup>(٢)</sup>. وقد أدى غياب اتفاق فى الإطار التفسيرى والمنهجى لكثير من القضايا العلمية المثارة [ مثل: التلوث، المخاطر النووية ، استنزاف الموارد الطبيعية ، سيطرة الآلة على الإنسان ، مخاطر التكنولوجيا الحيوية Biotechnology ] إلى التفكير فى البحث عن نموذج أساسى جديد new paradigm يعمل بمثابة إطار لفهم وتحليل وتفسير كثير من الظواهر المجتمعية والتكوينية الجديدة، وذلك نتيجة لعدم التوازن بين إبداعات العلم واستيعاب الإنسان لمستحدثات التطور التكنولوجى<sup>(٣)</sup>.

وقد لعبت الثورة العلمية والتكنولوجية المتقدمة دورا كبيرا فى إعادة فحص النسق القيمى وثقافات الشعوب ، حيث إن مثل هذه التحولات السريعة قد نقلتنا من "أزمة القيم" أى عدم القدرة على تفسير السلوك فى ضوء ثوابت مرجعية إلى "قيم الأزمة" ذلك أن مستحدثات التطور العلمى والتكنولوجى قد تخلق كثيرا من الأزمات ، مما يتطلب زيادة الحاجات إلى نموذج ورؤية

<sup>(١)</sup> أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة المنصورة .

مغايرة في التفسير والقبول<sup>(١)</sup>. وقد زاد هذا كله من إشكاليات تتعلق بصعوبة التنبؤ بقيم المستقبل. فإذ كانت الثقافة هي في التحليل النهائي استراتيجية أي شعب في التكيف مع المستجدات، وأن المجتمع المعاصر يستند في تقدمه على المعلومات وإبداعات العقل الإنساني، فقد كان لزوماً على المجتمع الإنساني المعاصر أن يسعى لتأسيس / أو استجلاء مرجعية ثقافية حاضنة لقيم العلم وتؤكد على البعد الاجتماعي - الإنساني في تطبيقاته.

لقد أثرت التكنولوجيا المعاصرة على القيم بصورة واضحة، إذ أن القيم قد تغيرت لتلائم هذا العالم الجديد الذي صنعه التكنولوجيا، هذا التغير الذي يعكس وجهة جديدة في العلاقة بين عالم الإنسان وعالم المادة، ومن ثم تنامي بعد للقيمة الفورية، *Cash - value* في كثير من تقديرات القيم المعاصرة. وعلى أثر ذلك ظهر في مجال المعاملات الاقتصادية ما يمكن تسميته بـ *Business value*<sup>(٢)</sup>، إلا أننا ينبغي أن نكون على وعي بوجهة هذا التغير، إضافة إلى دقة السيطرة على العوامل الداعمة له أو المؤثرة فيه، وبما يؤكد معنى الوجود الإنساني في مجتمع تحت مظلة قوية من الثقافة [بما تشمل عليه من مرجعية معيارية، وقيم دينية تؤكد العلاقة بين الإيمان والسلوك]. ولعل من أهم خصائص العلم في هذا القرن، اندماج العلم والتكنولوجيا في نظام متكامل بحيث يصعب الفصل بينهما، إضافة إلى أن هذا الاندماج قد أثر في طبيعة المعرفة العلمية ذاتها. ويؤكد فلاسفة العلم أن هذا التطور في طبيعة العلم، قد تعدى مجرد إضافة حقائق ونظريات جديدة إلى ظهور روح جديدة وفلسفات مختلفة، مما يؤكد حاجة المجتمع الإنساني إلى مرجعية ملائمة Paradigm تعكس كثيراً من المعاني حول ثقافة العلم وقيمه<sup>(٣)</sup>.

(١) فسي إطار قديم الأكمة، بدأ كثير من القيم في الذبوع والانتشار بعد قبولها، خاصة تلك القيم المتصلة بالسلام والمحبة واحترام البيئة وحمايتها، وبذلك الدعوة إلى قيم إنسانية جديدة، كاحترام الحياة والمسئولية تجاه الأجيال القادمة، وحماية البيئة، وبذلك من المؤلف أن نفهم أن هذه القيم وغيرها عناصر أخلاقية يبنى عليها الضمير العلم للقيم الإنسانية كلها<sup>(٢)</sup>

(٢) يمكن الرجوع إلى :

- N. Jackson & P. Carter ; "looking forward to the past of Business Ethics" J. of Industrial and Commercial Training | Val 26 - No 10 , 1994 | pp 23 - 25 .
- M. R.ond , "Business ethics , where do we stand ? towar Anew in quiry" J. of Mangement Decision | Val 34-No 4,1996 |, pp - 54 - 61.
- J. P. Thiroun ; Ethics- Theory and practice 3rd edition (V. Y, Macmillan Co, 1986), pp. 324-346.

وفيما يرى [Millington] أننا في حاجة إلى تنمية بعض الأسس المعرفية والأطر القيمة basic value framework حول تطبيقات العلم والتكنولوجيا في الوقت الراهن ، خاصة أن مشكلة العلم المعاصر أصبحت ذات صلة وثيقة بمدى وعي الإنسان بقيمة العلم وأهمية التطبيقات العلمية في تأكيد علاقات إيجابية ناجحة مع البيئة ، ومن ثم تزداد الحاجة إلى تنمية الثقافة العلمية لدى المواطنين بكل ما يتعلق بأركان الحضارة العلمية والتكنولوجية المعاصرة<sup>(٥)</sup>. وتواصلنا مع هذا ، يوضح [ M. Perutz ] أهمية النظر إلى البعد العلمي في تكوين الإنسان من زاويتين: الأولى تتعلق بما يمكن تسميته الوعي العلمي/ أو الثقافة العلمية Scientific awareness & literacy، بما يؤكد أن البحث العلمي هو أنبل مساعي العقل البشري، وأن هذا العلم يحمل في طياته أهدافا سامية ، ومن ثم فإن الثقافة العلمية تمكن الإنسان من التعايش مع التطورات العلمية والتكنولوجية، وتمكنه كذلك من استخدام أمثل وآمن لمنتجات التكنولوجيا المعاصرة والتصنيع ، أما الثانية فإنها تتعلق بموقف الإنسان ذاته من قضايا العلم وغايات التطور العلمي ، بما يبرز أهمية الحاجة إلى صيغ جديدة ضابطة لغايات البحث العلمي - أو إن شئنا تحديدا لتوظيف نتائجه مشروطا بسعادة الإنسان وارتقاء المجتمعات. وهذه الزاوية الأخيرة تتعلق بما يمكن تسميته " القيم العلمية [Scientific values] " <sup>(٦)</sup> .

ويؤكد العالم المصري [ أحمد زويل ] الحائز على جائزة نوبل في العلوم - الكيمياء ، أنه ينبغي ألا ينظر إلى التقدم العلمي على أنه نوع من الرفاهية ، في حين أن دولا كثيرة تعد التقدم العلمي والثقافة العلمية جزءا من نسيج المجتمع وليس مجرد ترف [ كما في أمريكا وألمانيا والصين ]، وأوضح أنه لابد من انتفاضة علمية انطلاقا من قاعدة علمية تقوم على ثلاث ركائز أساسية :

الأولى : وجود جهد علمي منظم ، فالمجهودات الفردية لعمل بحث علمي لا يمكن أن تؤدي وحدها إلى بناء قاعدة علمية .

الثانية : وجود مراكز علمية قادرة على الاتصال المستمر والفعال بالمؤسسات العلمية العالمية وهي ما يطلق عليها "مراكز التميز/ أو التفوق Centers of Excellence" وهي التي تقوم باجتذاب أفضل العلماء وتحقق لهم الإمكانيات للتفاعل مع المراكز العلمية المهمة في البلاد الأخرى وفي نفس الوقت تتيح قنوات الاتصال مع العلماء .

والثالثة : توافر ما يمكن تسميته " الثقافة العلمية" فى المجتمع، بحيث يكون هناك اهتمام شعبى عام مما يتحقق من تطورات علمية ، فلا بد أن يصبح للاهتمام بالعلم مكان الأولوية فى النسيج الثقافى العام فى المجتمع .

وتعد الدراسة الحالية استجابة لما تفرضه طبيعة مرحلة التطور فى مجتمعنا المعاصر ،  
ذلك :

- أن النهضة التنموية الشاملة فى مصر المعاصرة [ مشروع تنمية سيناء ، مشروع توشكى، الاكتشافات البترولية الجديدة ، الاتجاه نحو استثمار الثروات الطبيعية فى مصر ،.....]، كل هذا يتطلب بناء قاعدة بشرية تؤمن بالعلم كقيمة وبالتفكير العلمى كمنهج وأسلوب ، وبالتكنولوجيا كأدوات ووسائل داعمة للإنجاز . وتعد القيم العلمىة أحد المتطلبات التربوية اللازمة لتكوين القاعدة البشرية / أو النخبة العلمىة القادرة على تلبية طموحات المجتمع تجاه قضايا النهضة والتنمية الحضارية. ومن ثم فإن الاتجاه نحو تنمية القيم العلمىة يعد أحد الركائز الأساسية التى ينبغى أن نوليها قدرا كبيرا من الاهتمام عند إعادة النظر فى ترتيب الأولويات ، وعندما نتعامل مع أهداف التعليم كترجمة حقيقية لتوجهات فلسفة للتربية فى المجتمع المصرى.
- تزايد حاجة العالم المعاصر لوجود مجموعة من القيم والمعايير ، التى يمكن أن نحتم إليها فى استخدام التقنيات المختلفة [ استخدام الإيمان للطاقة النووية ، وأخلاقيات التعامل مع الكائنات الحية ومصادر الثروة الطبيعية ] ، هذا بالإضافة إلى تأكيد الاعتبارات الخاصة بمضامين القسم فى تقييم مشروعات البحث العلمى والتقنيات المرتبطة به<sup>(٧)</sup>. ومن بين الاتجاهات التى تؤكد هذا المعنى ، ما جاء فى دراسة [ D. E Shower & R. L. shrigley - 1995 ] حيث أعطت تأكيدا خاصا على دور التربية فى تناول قضايا العلم والتقنية والمجتمع [ Science - technology and society ] S. T. S [ مجموعة القضايا المرتبطة بها، ومن ثم ينبغى أن تضطلع التربية بمسؤولياتها على كل المستويات وفى كل الأنظمة بتنمية الوعى العلمى لإدراك تقاعلات/ أو تأثيرات العلم والتقنية على المجتمع ، وأن تحصن نفسها من الآثار الاجتماعية الأخلاقية الناتجة عنها<sup>(٨)</sup>.

- على ضوء ما أسفرت عنه مراجعة " استراتيجىة تطوير التربية العربىة - ١٩٩٥ " من خلال المنظمة العربىة للتربية والثقافة والعلوم/ اليسكو، حيث تم تحديد معالم التربية

المرجوة من أجل مواجهة التنفّرات العالمية على الصعيد العلمي والاجتماعي فقد أكد تقرير لجنة وضع استراتيجية تطوير للتربية العربية " أن عالم الغد هو عالم العلم والثقافة وما يرتبط بها من منهج في التفكير وقدرة على استخدام التقنية أو التكنولوجيا المتجددة ، والقدرة على اتخاذ القرار ، والكفاية في حل المشكلات ، وفهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وهناك من التقارير ما يؤكد على ضرورة البحث عن أهداف جديدة للتربية العلمية ، تأخذ في الاعتبار أهمية تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى جميع أفراد المجتمع ، نتيجة التفاعل المتنامي بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بصورة وظيفية<sup>(١)</sup> .

ونظراً لما يتميز به طالب المرحلة الثانوية من خصائص معينة ترتبط بطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها إيماناً : ما يتطرق بطبيعة التكوين المعرفي ، وما يرتبط بمستوى النضج القيمي والأخلاقي ، إضافة إلى بعض الاعتبارات الخاصة بمستويات الطموح التي تحرك إرادة الفعل لدى الطالب في هذه المرحلة ، والخصوصيات المميزة للقيم العلمية ، كانت أهمية هذه الدراسة في محاولة البحث عن " بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية " .

### مشكلة الدراسة :

إن تنمية القيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية هي مهمة تربوية تتحرك بين قطبين: الأول يستلحق بتنمية قدر مشترك من الثقافة العلمية لدى جميع الطلاب تمكنهم من معاشة عصر العلم بتقنياته ومستحدثاته ، والثاني هو التكوين العلمي وحفز إرادة الطلاب تجاه قضايا الإبداع العلمي وإثراء قدراته. وفي الحركة الفاعلة بين القطبين ، يتأكد لدى الطلاب المعاني المقصودة بالعلاقات المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

وتعتمد القسم العلمية أحد ركائز التعليم المتميز Quality Education في عالم موج بالتفسيرات وتتدفق فيه المعلومات والاكتشافات يوماً بعد يوم . ذلك أن إسهام التربية في تنمية القيم العلمية لدى الناشئين من أبناء المجتمع ، يهدف إلى تنمية الوعي العلمي ، Scientific awareness كأحد الأهداف المأمولة لفنسة " العلم للجميع" ، ووعي من زاوية أخرى ببناء المجتمع القادر على إنتاج المعرفة. والوعي بصيغ وأساليب تراكمها، إنه المجتمع الذي يشيع فيه معنى التخزين الحي للمعلومات الأساسية في عقول أفراد - كما يستدل على ذلك من الاستجابة الواعية لإبداعات العلم ومصنعات التكنولوجيا .

ومن زاوية أخرى ، فإن تضمين القيم العلمية فى التربية Implicit scientific value Education - ISVE تعد ضرورة ملحة فى الوقت الحالى ، لأنها الأساس فى تكوين الأخلاقيات المهنية العلمية Scientific Professional ethics ، وفى ضوءها تتضح أمانة التجريب العلمى والتعامل مع البيانات، والاحتفاظ بالمجلات، وتبليغ النتائج ، والأمان العلمى ، والتعامل الأمن مع النفايات ، وآداب الحوار والاختلاف العلمى<sup>(١٠)</sup> .

وهناك كثير من المؤشرات التى تشير إلى قصور دور المدرسة الثانوية فى تحقيق وظيفتها العلمية على الوجه الصحيح منها:

■ أن هناك كثيراً من العوامل التى أدت إلى تهميش دور المدرسة الثانوية وإعاقها فى تحقيق أهدافها التربوية المأمولة<sup>(١١)</sup> ، ومنها على وجه الخصوص ظاهرة الدروس الخصوصية [مما أدى إلى تحول الأداء التعليمى فى جملة إلى علاقة بين عقل الطالب ومحتوى دراسى معين عند أدنى مستوى للمعاملات العقلية : الحفظ / التذكر].

■ انسبهار كثير من الطلاب والناشئين بحضارة المجتمع الغربى وإنجازاتها فى مجال العلم والتكنولوجيا ، مما دفعهم كثيراً إلى رغبة الاستهلاك والتقليد ، دون إمعان النظر فى أسباب امتلاك المقدره العلمية وصناعة التكنولوجيا، مما قد يؤدي إلى ضعف مستوى طموح الطلاب تجاه قضايا الابتكار والإبداع العلمى. أما حالة كهذه التى نعيشها تقديمها للعلم الغربى وتقنياته/ أى الانسبهار الكلى بإنجازات علماء الغرب، فإنها تولد فى نفوس أبنائنا الشعور "بالتبعية" ، وأن الصحيح هو ما يدل عليه النموذج الغربى ، ومن ثم تتحول القيم العلمية إلى صورة الوجهة الأخرى لتبرير قيم استهلاكية معينة.

■ أن هناك نقداً مستمراً لدور المدرسة فى إعداد وتهيئة طلابها للانتماء الواعى فى حضارة العصر ، من خلال بناء شخصية التلميذ بقدرات عملية متميزة ، تجعله قادراً على جعل التقدم يوماً بعد يوم أقرب إلى حاجاته الحقيقية وقيمه وتطلعاته . إنها المسؤولية العلمية للمدرسة التى ينبغى أن تأخذ فى الاعتبار تحقيق التوازن بين متغيرات الحاضر والإعداد لعالم المستقبل ، عن طريق السعى لإكساب التلميذ رؤية علمية متكاملة الأركان : تستند الحقائق والنظريات العلمية ، والتطبيقات الوظيفية الدالة على مصداقيتها ، والمعايير والمحكات القيمية والأخلاقية المرتبطة بها .

وبالرجوع إلى بعض الدراسات العلمية ذات الصلة بالموضوع تبين:

(١) أن هناك دراسات تؤكد على "أخلاقيات العلم والمسؤوليات المرتبطة به" :



- حيث تشير دراسة [الطنطاوى - ١٩٨٠] <sup>(١٧)</sup> إلى تأكيد مسئولية التعليم في جميع مراحل للارتفاع بمستوى الوعي Awareness Raising بأخلاقيات العلم وقيمه . وعلى مستوى المرحلة الثانوية والجامعية ، فيكون ذلك من خلال التخطيط للتفاعل الاجتماعي Social Action Planning ، وذلك لتأكيد المضامين القيمة في قضايا العلم وتقنياته ، إضافة إلى الاتجاه نحو عمق التحليل العلمي وشمولية التفسير واستخلاص النتائج.
- وتوضح دراسة [J- johnston , 1995] <sup>(١٨)</sup> مسئولية التربية في أن تتناول بعمق أكثر مما هو موجود الآن قضية " أخلاقيات العلم والقيم المأمول التأكيد عليها" ، وذلك لأنها من القضايا التي تحدد موقف المجتمع من مسيرة التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر.
- أكدت دراسة [W. C . Kye - 1996 - 343] <sup>(١٩)</sup> على ضرورة اهتمام التربية العلمية بإثراء وعي الطلاب بقضايا المجتمع ، إذ ينبغي أن تهتم النظم التربوية بتخريج مواطنين مستبشرين لديهم المقدرة والكفاءة للتعامل مع القضايا المجتمعية المتصلة بالعلم [ مثل : مهارات التحليل العلمي لهذه القضايا ، تملك الأطر النظرية والعلمية لتفسير الأحداث ومشكلاتها ، وضع الحقائق والمفاهيم العلمية بين طرفين : الأول يتعلق بالنظريات العلمية والثاني يتعلق بالتفسير البيئي وتوظيف النتائج ، وتنمية الإحساس بالمسؤولية والمشاركة تجاه قضايا العلم ومشكلات البيئة / أو المجتمع ذات الصلة بالعلم ، ..... ]
- وقد أوصت " اللجنة الدولية للبيئة والتنمية " <sup>(٢٠)</sup> " World Commission on Environment and Development - 1987 " بضرورة التركيز على حق التلاميذ على إدراك المضامين القيمة في اختياراتهم Value content in their choices من خلال أنشطة التعلم Learning Activities ، والتي يكون لها انعكاسات واضحة على تكوين قيم إيجابية نحو العلم والبيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه.
- (ب) وهناك دراسات تتعلق " بتنمية للقيم العلمية وأساليب قياس فعاليتها " :
  - فقد هدفت دراسة [يوسف سيد محمود ، ١٩٨٨] <sup>(٢١)</sup> إلى إلقاء الضوء على دور الجامعة في تنمية بعض التقسيم العلمية لدى طلابها ، وأبرزت الدراسة عدم وجود فعالية للإعداد الأكاديمي في الجامعة [ في حدود عينة الدراسة ] ومن ثم افترضت الدراسة أهمية الحاجة إلى تقديم مقررات دراسية لتنمية القيم العلمية ومنها تاريخ وفلسفة العلوم .

- وتهدف دراسة [ منى عبد الصبور - ١٩٩٠ ]<sup>(١٧)</sup> إلى الكشف عن القيم العلمية التي تحدد السلوك العلمي لمعلمة العلوم أثناء إعدادها بالكلية في ضوء متغيرات : الإعداد الأكاديمي والمهني، تفاعل الطالب مع الأساتذة والطلاب أثناء التربية العملية ، وأثر خبرات المناخ الجامعي على تغير هذه القيم. وقد أبرزت الدراسة عدم وجود تأثير للدراسة الأكاديمية على تغير القيم العلمية لدى طالبات كلية البنات / جامعة عين شمس.
- وقد أكدت دراسة [ أحمد شبارة - ١٩٩٢ ]<sup>(١٨)</sup> على أهمية تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بطريقة مباشرة من خلال مناهج دراسية محددة، مع تأكيد على بعض الاعتبارات الخاصة بطرق التدريس ومعايير التقييم .
- وقد تبين من دراسة [ محمد محروس ، خليفة إبراهيم - ١٩٩٢ ]<sup>(١٩)</sup> وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة من السنوات النهائية في بعض كليات جامعة أسيوط : سواهج ، قنا ، أسيوط حول أهمية القيم العلمية ، وقد أظهرت النتائج ثلاثة محاور في تصنيف القيم العلمية هي: قيم علمية ذاتية مثل : السعي إلى طلب العلم ، المثابرة العلمية ، البحث عن الحقيقة، وقيم علمية مع الغير مثل: الأمانة العلمية، تقدير جهود العلماء، وقيم علمية مع المجتمع مثل: البحث العلمي المعتمد في خدمة المجتمع.
- وقد هدفت دراسة [ ليلى حسام الدين - ١٩٩٤ ]<sup>(٢٠)</sup> إلى تنمية بعض القيم العلمية لدى طلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي من خلال تدريس مادة العلوم. وقد أبرزت الدراسة أهمية استخدام طريقة الحوار والمناقشة إضافة إلى التحليل العلمي في تنمية القيم العلمية لدى أفراد العينة .
- وقد أضاف [ فايز محمد عبده- ١٩٩٥ ]<sup>(٢١)</sup> في دراسته أهمية استخدام مدخل " سير العلماء" في تنمية القيم العلمية ، حيث إن معايشة سير العلماء تعد أحد عوامل زيادة الطموح العلمي عند الطلاب ، إضافة إلى أن دراسة تاريخ العلم والعلماء يسهم في زيادة فهم الأبعاد الاجتماعية للعلم. وقد تم إعداد كتيب سيرة العلماء [ جابر بن حيان ، الحسن بن الهيثم ، جاليليو جاليلي، لويس باستير ] في محاولة لتوضيح القيم العلمية المرتبطة بالأعمال والاكتشافات التي قام بها العلماء. وقد قامت الدراسة على أساس تطبيق مقياس القيم العلمية [ ويشتمل على خمس قيم : المثابرة العلمية ، والأمانة العلمية ، الإيمان بالطرق العلمية ، أخلاقيات العلم ، التواصل العلمي]. وقد أكدت نتائج الدراسة أهمية استخدام هذا المدخل في تنمية للقيم العلمية .

- ومن جانب آخر ، فقد أسهمت دراسة [ سامية باغاو - ١٩٩٦ ]<sup>(٢٢)</sup> فى بناء أداة للكشف عن القيم الحاكمة للتفكير لدى طلاب الجامعة. وقد تضمن المقياس مجموعة القيم العلمية التالية: اليقينية ، الموضوعية ، الحيادية ، الأمانة العلمية ، التخطيط الوعى بالزمن ، الأصالة ، الاعتداد بالنفس ، العقلانية ، الشجاعة الفكرية ، الإخلاص ، تحمل المسؤولية.
- وقد كان من أهم توصيات [ المؤتمر القومى العربى ، ٢٠٠١ ] حول : نشر وتأسيس الثقافة العلمية فى المجتمع ، ما يؤكد مسؤولية مؤسسات المجتمع / ويصفه خاصة المدارس والجامعات فى نشر وتأسيس الثقافة العلمية لدى طلابها . هذا إلى جانب ضرورة قيام الأجهزة العلمية فى الدولة ممثلة فى مؤسسات التربية والتعليم والجامعات ومراكز البحوث والمعاهد المتخصصة بالعمل على إحداث ثورة حقيقية فى مجال البحث العلمى بهدف خلق بيئة علمية مواتية تزدهر فيها العلوم ويشعر فيها المواطن العادى بأهمية ومكانة العلم والعلماء والثقافة العلمية<sup>(٢٣)</sup>.
- وتوصلا مع هذا المعنى ، فإن المتتبع لما نشر فى المؤتمرات الخاصة بالتربية العلمية فى الآونة الأخيرة يمكن أن يلاحظ بوضوح زيادة الاهتمام بتدريس العلوم فى سياق اجتماعى والاهتمام بما يسمى " المسؤولية الاجتماعية للعلم"<sup>(٢٤)</sup> .
- ويوضح [ R. G - Meyer ] بعض الأسباب التى تدعو إلى زيادة الاهتمام بتكمية القيم والأخلاقيات العلمية فى المدارس والجامعات ، ومنها <sup>(٢٥)</sup> :
- أن المجتمع العلمى لم يعد ينظر إلى العلم على أنه ذلك النسق الموضوعى الخالى من القيم، ولكن النظرة اختلفت وأصبحت تعد العلم إنتاجا للجنس البشرى / أى من صنع الإنسان ومن أجله، وأن له ضوابط اجتماعية مثل أى نسق آخر .
- أن المجتمع الدولى أصبح أكثر وعيا بنور العلم وجهود العلماء فى المجتمع ، ومن ثم يتوقع أن يكون هناك نوع من المحاسبة / أو التقدير من قبل المجتمع تجاه العلم وأثره، كما يتوقع من العلم أن يحدد سياسته وبرامجه فى إطار من المبادئ والقيم الأخلاقية .
- أن التقدم الحديث فى المعرفة العلمية ، قد قدم للمجتمع خيارات ذات معان متعددة ، مما يترتب عليه إصدار أحكام قيمية ، ومن ثم تكون الحاجة إلى وجود أخلاقيات وقيم تحكم العلم/ أو الأداء العلمى .

### تساؤلات الدراسة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال التالي :

[ إلى أي مدى تسهم المدارس الثانوية العامة في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟ ]

وعن هذا السؤال تتفرع التساؤلات التالية :

- ١- ما دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم لدى طلابها ؟
- ٢- ما واقع إسهامات المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟
- ٣- ما نوع وطبيعة المشكلات التي تعوق المدرسة الثانوية عن تحقيق دورها في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟
- ٤- ما الاعتبارات والمفطلات اللازمة لإثراء فعالية دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها؟.

### أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على حدود / وإسهامات المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، وذلك استنادا إلى المعالم المميزة للوظيفة العلمية للتربية ، وللتعرف على واقع دور المدرسة والمشكلات التي تعيق فعالية دورها في هذا المجال ، وذلك في محاولة لتحديد بعض المتطلبات اللازمة لنهوض المدرسة الثانوية بدورها في مجال تنمية القيم العلمية لطلابها ، إضافة إلى تحديد بعض الاعتبارات لضمان فعالية دورها في هذا المجال .

### أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها تضع التربويين وجها لوجه أمام مسؤولياتهم الحقيقية في مواجهة إشكاليات مسيرة التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر ، في محاولة لاستجلاء معالم الوظيفة العلمية للتربية ، ومن جانب آخر ، تسهم الدراسة في الكشف عن معالم دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، مؤكداً بذلك على بذل الجهود من أجل ضمان جودة المنتج التعليمي في مرحلة التعليم الثانوي. هذا بالإضافة إلى توضيح أهمية الأسس العلمية والتربوية التي تمكنا من إعادة النظر / أو الاتجاه نحو التطور والإصلاح في مجالات :

- سياسة إعداد المعلم وتدريبه ، في محاولة لتوصيف كفايات الأداء المتوقع لمعلمي المرحلة الثانوية لتنمية القيم العلمية .

- مستوى المناهج الدراسية - والأنشطة المصاحبة لها ، مع التأكيد على المضامين العلمية والقيمية في مجموع خبراتها .
- نظم الامتحانات والتقييم ، في ضوء مستويات متقدمة للعمليات العقلية، وبما يضمن الأسلوب الأمثل لرفع كفاءة التمثيل المعرفي لدى الطلاب .
- تطوير نظم علاقات الطلاب بالمعامل المدرسية والمختبرات ، مع التأكيد على أسلوب "تريق العمل" في إنجاز بعض المهمات العلمية في المدرسة .
- افتتاح المدرسة على المجتمع الخارجي [ النوادي العلمية ، المعسكرات ، والمتاحف العلمية ، الزيارات الميدانية] ، بما يحفز إرادة الطلاب تجاه قضايا العلم والإبداع العلمي.
- إعداد وتهيئة المناخ المدرسي في صورة ملائمة تجعل من العلم قيمة ومن العلماء نماذج قدوة ، ومن تكنولوجيا العلم وسائل للإبداع والارتقاء ، كل هذه العناصر تهيئ أمام الطلاب ما يمكن تسميته " المناخ العلمي في المدرسة " بما يدفع الطلاب دائماً إلى التفكير في جدوى العملية التعليمية وطبيعة الأهداف المأمولة.

### ملهج الدراسة :

تستلزم طبيعة الدراسة الحالية استخدام " الملهج الوصفي" ، من خلال :

( أ ) دراسة نظرية ، وذلك بالرجوع إلى أدبيات التربية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ، وفي محاولة لاستجلاء معالم / وحدود الإسهامات المتوقعة للمدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

( ب ) دراسة ميدانية ، وذلك في محاولة تهدف إلى توصيف واقع الممارسات التعليمية داخل المدرسة الثانوية في علاقتها بتنمية القيم العلمية ، وللتعرف على مجموعة المشكلات التي تعيق فعالية دورها في هذا المجال ومقترحات حلولها .

### مصطلحات الدراسة :

**القيم العلمية :** يمكن تعريف القيم العلمية بأنها : " مجموعة التصورات العقل / وجدانية التي تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية ، والتي تيسر للإنسان فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها " .

**الوعى العلمى :** يمكن تعريف الوعى العلمى بأنه: قدرة الفرد على استجلاء المضامين العلمية فى وصف متغيرات الواقع البيئى وتفسير أحداثه ، والاستبصار بالآثار المحتملة لتنامى علاقات العلم بالبيئة. هذا بالإضافة إلى تنمية مدركات الفرد حول مسئولياته فى استيعاب متغيرات العلم ومستحدثات التكنولوجيا وحسن توظيفها .

### عينة الدراسة<sup>(١)</sup> - وأماها :

اعتمدت الدراسة الميدانية على :

( أ ) استبيان موجه إلى مدرسى المدارس الثانوية العامة [ تخصص علوم ورياضيات ] حول مفهوم القيم العلمية ، والمشكلات التى تعيق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، ومقترحات حلها.

( ب ) استبيان موجه إلى طلاب المدارس الثانوية العامة [ الصف الثالث/ تخصص علمى ورياضيات]، حول واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ومتطلبات تفعيل دورها فى هذا المجال .

( ج ) مقابلة مع بعض موجهى العلوم والرياضيات للوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ووجهة نظرهم حول شروط الخبرة للتربوية ، وأداء المعلم فى هذا المجال .

• من أهم الاعتبارات التى احتمك إليها الباحث فى تحديد عينة الدراسة:

- تم اختيار عينة المدرسين لما لهم من صلة وثيقة بالانتماء فى المحيط العلمى الأكاديمى ، ومجالات الأنشطة ذات الصلة بتنمية القدرات العلمية للطلاب . وأن تشمل عينة المدرسين على تخصص العلوم والرياضيات نظراً لطبيعة التكامل بين أهداف المواد الدراسية لكل منهما فى تحقيق أهداف الوظيفة العلمية للتربية [ إكساب المعرفة العلمية وحلقات ومفاهيم ونظريات ] تنمية القيم العلمية ، تنمية مهارات التفكير والوعى العلمى ، تنمية مهارات التحليل الاستقرائى والاستنباطى....]

- وتم اختيار عينة الطلاب لما لآرائهم ومقترحاتهم من وزن خاص باعتبارهم الفئة التى يعنىها أمر هذه الدراسة، بل هم القادرون وحدهم على إعطاء صورة واضحة وحقيقية يمكن الاستناد إليها فى التعرف على واقع دور المدرسة فى تنمية القيم العلمية - ومهارات التفكير والوعى المرتبط بها .

- وتم اختيار عينة الموجهين باعتبار دورهم الوظيفى فى عمليات التوجيه الفنى ، ولما لآرائهم ومقترحاتهم من أهمية بالغة للوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية والإسهامات المتوقعة فى هذا المجال.

### خطّة الدراسة :

يمكن تحديد خطة الدراسة فيما يلي :

أولا : دراسة نظرية تشتمل على العناصر التالية :

- ماهية العلم ووظائفه.
- القيم العلمية : المفهوم ودلالات التحليل .
- محددات دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية .

وذلك عن طريق :

( أ ) إلقاء الضوء حول مفهوم العلم والمعرفة ، وطبيعة المنهج العلمي في التفكير ، مع الإشارة إلى بعض معالم المنظور الإسلامي للعلم .

( ب ) الرجوع إلى أدبيات التربية في محاولة للتعريف بمفهوم القيم العلمية ومهارات الوعي والتفكير المرتبط بها ، ومؤشرات السلوك الدالة عليها .

( ج ) محاولة استجلاء معالم الدور الوظيفي للمدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها، وذلك بالرجوع إلى أدبيات التربية ونتائج الدراسات العلمية في هذا المجال، بما يمكننا من الوصول إلى إطار مرجعي لتوصيف/ أو تقييم الواقع الحالي لإسهامات المدرسة الثانوية في مجال تنمية القيم العلمية.

ثانيا : دراسة ميدانية تقوم على أساس:

- استبيان موجه إلى كل من معلمي العلوم والرياضيات بالمدارس لثانوية العامة، والآخر موجه إلى الطلاب ، بهدف التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية ، والمشكلات التي تعوقها عن تحقيق ذلك ، ومقترحات حلولها.
- مقابلة مع بعض الموجهين تخصص علوم ورياضيات، للوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ووجهة نظرهم حول شروط الخبرة للتربية ، وأداء المعلم في هذا المجال .

ثالثا : للتوصيات والمقترحات

على ضوء ما توصل إليه الدراسة من استخلاصات ونتائج ، يمكن اقتراح بعض التوصيات التي من شأنها تحديد مسئولية المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، مع الإشارة إلى بعض الاعتبارات / أو الشروط التي تساعد على تفعيل دور المدرسة في هذا المجال.

### الإطار النظري للدراسة

لقد أصبحت العلوم وتطبيقاتها من السمات المميزة للمجتمع العالمي المعاصر ، مما جعل الإمام ببعض أطرافها يعد ضرورة ملحة لفهم وتحديد القيم الإنسانية ، وللتعرف على الطابع المميز للمشكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في عالمنا المعاصر ، حيث تلعب العلوم الطبيعية في وقتنا الحاضر دورا أساسيا في كل جانب من جوانب حياتنا ، وهي تتصل بطريقة مباشرة وغير مباشرة بنوعية حياة المواطن. ومن زاوية أخرى فإن المنافسة قوية بين المجتمعات في بناء / وتملك " قاعدة علمية قوية " باعتبارها أحد المعايير المعاصرة للتمايز ، إضافة إلى أنها تعد ركيزة أساسية في تحقيق أمن وسلامة الدولة بوجه عام.

وتعد القيم العلمية أحد متطلبات الاندماج الواعي مع مسيرة التطور التكنولوجي المعاصر؛ وذلك أنها تعد بمثابة حلقة الاتصال الفعالة بين العلم والتكنولوجيا في علاقتهما بالمجتمع ، ومن ثم فإن تنمية القيم العلمية لم يعد قاصرا على اللبنة العلمية ، بل أصبح من أساسيات المواطنة ، فهي تحسن من قدرة الإنسان على التكيف وتحقيق ارتقاء نوعي في نظرية الحياة ، إضافة إلى أنها تنمي لدى الفرد قدرات متميزة في الاختيار وصناعة القرار ، واتساع الأفق للتفكير في توجهات مسيرة العلم وانعكاساتها على مستقبل البشرية. هذا بالإضافة إلى تنمية درجة معينة من الوعي الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية.<sup>(٣٦)</sup>

ونقر المجتمعات العلمية أنها في أشد الحاجة لدعم المواطنين للعلم ، ولا يمكن أن تنال ذلك الدعم الذي نتشده ما لم يعرف المواطنون ماهية العلوم ووظائفها ودورها في التنمية ، وما يقوم به العلماء لخدمة الوطن والمواطنين ، ولهذا يجب أن يكون لديهم مستوى ملائم من المعرفة بطبيعة الممارسات العلمية [ دور العلماء والباحثين ، البعد الاجتماعي والمضمون القيمي في إنجازات العلم ] ومن دون مواطن واع علميا ، سوف يجد العلماء صعوبة في الحصول على الدعم المناسب والتأييد المعنوي لما يقومون به من دراسات وبحوث<sup>(٣٧)</sup> ومن ثم ينبغي أن يتجه دور التربية إلى دعم ما يمكن تسميته " للثقافة العلمية " لتشكل عنصرا أساسيا في وعي المواطن.

ولما كانت القيم العلمية بمثابة حلقة الاتصال بين نظريات العلم من جهة والتطبيقات العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى ، فإن البنية الأساسية في تكوينها تتضمن حضور البعد الاجتماعي والإنساني فسي ترشيد مسيرة البحث العلمي وإبداعاته ، ومن زاوية أخرى استجلاء المضامين القيمية والأخلاقية في تطبيقات العلم وتقنياته. ومن ثم فإن تحديد مسؤولية التربية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، يقتضي توضيح العناصر التالية:



- ١- ماهية العلم - ووظائفه .
- ٢- القيم العلمية : المفهوم ، ودلالات التحليل ، السمات المميزة .
- ٣- محددات نور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية .

#### ١- ماهية العلم ووظائفه :

" إن العلم هو أفضل فعاليات نشاط الإنسان وأكثر أشكال الحضارة البشرية حضوراً وأشدها إيجابية، فالعلم شريان تاجي من شرايين الحضارة الإنسانية ونبضه مؤشر دال على حيوية الحضارة المعقدة. ومن ثم فإن حركة العلم تأتي في خط مواز لحركة الحضارة عبر للتاريخ<sup>(٢٨)</sup>.

والعلم بهذا المعنى هو "مخزون معرفي" : وهو لدى أبناء المجتمع يعنى الثقافة العلمية ، وهو لدى النخبة العلمية يعنى نظريات العلم وقوانينه ، وتتلاقى اهتمامات كل منهما في محاولة لفهم وتفسير حركة مكونات الطبيعة والأحداث فيها وموقف الإنسان منها.

ويمكن استعراض المقصود بـ " ماهية العلم ووظائفه " من خلال إلقاء الضوء على النقاط التالية : مفهوم العلم - أهدافه ، المنظور الإسلامي للعلم .

#### ١-١ [ مفهوم العلم وأهدافه :

يعرف العلم بأنه مجموعة من الخبرات الإنسانية التي تيسر للإنسان تفاعلاته مع عالم الطبيعة ، وتمكنه كذلك من ملاحظة أحداثه والتنبؤ بآثارها. ومن ثم فإن العلم يساعد الإنسان على فهم النظام الحاكم لعلاقات العالم الخارجى من خلال معرفة قوانينه وطبيعة العلاقات بين العناصر الموجودة فيه ، وذلك بما يمكن الإنسان من إدراك جيد لطبيعة العلاقة بين الأسباب والنتائج<sup>(٢٩)</sup>.

فالعلم فى أساسه عبارة عن منهج وأسلوب منظم لرؤية الأشياء وفهم العالم. والتفكير العلمى لايعنى حشد المعلومات العلمية أو المعرفة بطرق البحث فى ميدان معين من ميادين العلم، وإنما هو طريقة فى النظر إلى الأمور تعتمد أساساً على قناعة العقل ببرهان قائم على أساس المنطق العلمى ، أو بالبرهان والدليل القائم على أساس التجريب<sup>(٣٠)</sup>.

والعلم فى جملته ضرب من اختزال العالم الطبيعى إلى صور وأشكال ونماذج تقوم بمهمة تكثيف الواقع وبلورته ، بما يضيف على جسم المعرفة العلمية نوعاً من الاتساق والانسجام ، وبما ينقل صورة العالم الخارجى إلى عقل العالم ، ومن ثم تكون إبداعات العلم فى التوصل إلى قوانين عامة ونظريات لفهم وتفسير العلاقات المختلفة بين عناصر الطبيعة. فالعلم ليس انعكاساً للواقع ،

بل هو ما يقرره العلماء من تصورات عن هذا الواقع ، وعليه فإن هذا التصور يتعلق بالكيفيات أو الصفات التي تيسر فهم هذا الواقع. وبهذا المعنى فإن العلم هو مادة معرفية حول موجودات الكون وطريقة فنى بناء نماذج تصورية تفسر الواقع، بما يشتمل عليه من ظواهر، وتتنبأ بالتوقعات المحتملة للأحداث بين عناصره ووجهة التغير المستقبلية ، والعلم تراكمى البناء فى ضوء الخطوات العلمية التى تضيف إلى جسم المعرفة ، وكذلك فهو نشاط إنسانى تنقسمه حضارات العالم.

إن ميدان العلم [ خاصة ما يتعلق بعلوم الطبيعة ] يمدنا بنماذج وتصورات فكرية للعالم الخارجى ، ومن ثم فإن ثراء العلم يودى إلى تغير النموذج فيصبح أكثر تمثيلا للأصل ، وإذا كانت الغاية من بناء النموذج هى فهم للعالم الخارجى ، فإن غاية التفكير العلمى هى وضع نماذج للطبيعة، يمكن من خلالها التنبؤ بدقة متزايدة بالأحداث قبل وقوعها ، أو إعطاء تفسيرات صحيحة لواقع العالم الذى يعيشه الإنسان بما يدعم جذور الثقة والتفاعل بين الإنسان والعالم الطبيعى من حوله (٣١) .

ومن زاوية أخرى يمكن تعريف العلم بأنه " مادة معرفية - وطريقة البحث " فهو بناء معرفى " يضم فى نظام معين مجموعة المعارف العلمية [ من حقائق ، ومفاهيم ، وقوانين ، ومبادئ ، ونظريات ] ، توصل إليها الإنسان منذ بدء مسيرته الطويلة على سطح الأرض ، واستخدمه فى وصف وتفسير كثير من الأشياء والأحداث والظواهر من حوله ، ومن ثم أصبح الإنسان أكثر قدرة على فهم بيئته والسيطرة عليها والتحكم فيها ، وهو كذلك طريقة منطقية وعلمية فى التفكير ، استطاع بها الإنسان أن يصل إلى حلول لمشكلاته وتفسير لظواهر الكون من حوله (٣٢) .

ويمكن الإشارة إلى أن العلم لا يقتصر على مجرد الرصيد الحالى من المعلومات والوقائع والنظريات والقوانين المتصلة بعالم المادة فى العلوم الطبيعية أو بالإنسان والمجتمع فى العلوم الاجتماعية والإنسانية ، إنه يشمل ذلك ، ولكنه يتعدى هذه المعرفة العلمية فى جانبها الإستاتيكي ليشمل العلم فى جانبه الديناميكي ، بحيث يصبح نشاطا إنسانيا ومجتمعيا. وهكذا يصبح العلم وقيمه من ذخائر التجديد والإبداع والابتكار ، خاصة عندما يستم تطبيق نتائجه فى المجالات التكنولوجية ، بل فى تنظيم المجتمع ودعم عوامل ارتقائه بصورة عامة (٣٣) .

وهناك موقفان رئيسيان من الصلة بين العلم والإنسان ، يتصل الموقف الأول: بالتعريف الإستاتيكي للعلم، وهو الذى يقصره على محتواه المعرفى ، والإنسان / العالم هنا لا يعدو دوره أن يكون مرآة مستوية تعكس ما هنالك فى الطبيعة ، أو إجراء الملاحظات والتجارب. أما الموقف الثانى: فهو الذى يؤثر للتعريف الدينامى للعلم ، فالعلم ليس كائنًا مستقلًا بعيدًا عن الإنسان بل هو احد جوانب الفاعلية الإنسانية النوعية. وهو جهد موصول يبنل الإنسان للتعرف على الطبيعة ليستزيد من استقلاله عنها ، والسيطرة عليها فى نهاية الأمر. وفى هذا المعنى يشير "فيزنجر" أن العلم ليس هو الطبيعة نفسها بل تصورها للطبيعة أو معرفتنا بها ، وهو الطريقة التى نضع بها أسئلتنا لفهم موقف الإنسان من ظواهر الطبيعة. ويقول "أينشتاين" " ليس العلم مجرد قوانين أو قائمة بحقائق غير مترابطة ، بل هو ابتكارات العقل الإنسانى بما فيه من معتقدات وأفكار، وتحاول النظريات العلمية تكوين صورة للواقع وإيجاد رابطة بينها وبين عالم الوعى" (٣٤).

ومن ثم فعلى أن نفرق بين أمرين يؤثر كل منهما فى الآخر وهما الأول: المحتوى المعرفى للعلم ، والثانى : يتعلق بالسياق أو الوعاء الثقافى الذى يشكل فيه ذلك المحتوى المعرفى، فهناك مجموعة من القيم والمستويات الخلقية التى تحكم رجل العلم فى إجراءاته المنهجية / وهى جزء من النسق الكلى للقيم التى تحكم أفعاله بأسرها. وبهذا المعنى فإن التقدم العلمى لا يطرده ثقافتا وعشولنا ، بل هو قائم على أساس من السمات الثقافية الذاتية للمعرفة العلمية (٣٥).

وعلى ضوء ذلك فإن الطريقة العلمية هى المدخل الرئيسى فى تحقيق أهداف العلم ، فى محاولة لبناء نماذج أو أطر علمية تمكن الإنسان من فهم العالم الذى يعيش فيه ، وتضمن له وجودا فاعلا فى التفاعل مع مكوناته . ولعل تأكيد الطريقة العلمية / أو المنهج العلمى فى التعامل مع الأفكار الرياضية تختلف عنها فى العلوم التجريبية ، فى الأفكار الرياضية يكون الدليل المناسب عادة برهانا منطقيا يستند إلى قوانين معترف بها ، وتجربى فى خطوات استنتاجية تعتمد كسل واحدة منها على ما قبلها وتفضى إلى ما بعدها. ولعل القسم الأكبر من دروس الرياضيات الأساسية ، إنما يستهدف التعرف على هذه الأكلة "وتسمى البراهين" وموازنتها ثم تعديلها وتقويتها حتى تصمد للمنطق الرياضى الصارم. أما فى العلوم التجريبية فيكون الدليل عادة تجربة عملية تختبر الفكرة وتثبت صحتها أو بطلانها ، وربما يكون القسط الأكبر من الدراسات التجريبية يستهدف التعرف على تجارب تؤيد ما نعرفه من أفكار أو تحلها (٣٦).

ومن أهم الأهداف التي يسعى العلم إلى تحقيقها : مساعدة الإنسان على اكتشاف نظام الكون وفهم قوانين الطبيعة وكيفية السيطرة على قواها، وفهم العالم الذي يعيش فيه والتغلب على مشكلاته ، وزيادة قدرته ونجاحه في تفسير الظواهر والأحداث والتنبؤ بها وضبطها.

وإذا كان الوصف والتفسير هما المجال الرئيسى في أنشطة العلم، فإن الاعتبارات الخاصة بالتنبؤ ، والضبط / والتحكم هي مسئولية العالم في الاستجابة لطموحات البحث العلمى، وهى فى ذات الوقت تمثل حضورا خاصا فى عقل ووجدان العالم حول شروط التجربة العلمية والتطبيق لتحقيق غايات معينة.

#### [ ١- ب ] المنظور الإسلامى للعلم :

تتحدد طبيعة هذا المنظور باعتباره بشكل اطارا مرجعيا لتقدير غايات العلم ، وذلك مع اعتبار ما ورد فى كثير من آليات الفكرى التريوى الإسلامى حول المضامين الأخلاقية للعلم وأدابه : فى طلبه وتحصيله ، وفى نشره وتعليمه ، وفى استخدامه والعمل به. هذا إلى جانب الرؤية الإسلامية فى كايتهى هى منهج للتفكير يعد بمثابة الضوابط الحاكمة للفاعلية الإنسانية.

إن المتأمل لكثير من آيات القرآن الكريم يصل إلى أن هناك طائفة من الآيات تتحدث عن موضوع العلم ومجالاته ، وهى لا تخرج عن آيات موضوعية تعرض الكون وتذكر بعناصره قصدا إلى دعم العقيدة ، فهى تعرض كثير من المشاهد الكونية كمقدمات نتوصل بها إلى إثبات عظمة الله وقدرته . قال تعالى :

﴿ أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ \* وَإِلَى السَّاءِ كَيْفَ رُمِيتْ \* وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ \* وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾ [ الغاشية : ١٧ - ٢٠ ]

وهذا آيات أخرى تجعل من الحياة موضوعا للعلم وهذا هو العلم التطبيقى ، وكل الكون مسخر لتجارب العلم ، ومهياً كذلك لفعاليات الإنسان ونشاطه بمقتضى العلم قال تعالى :  
﴿ وَسَخَّرْنَاكُمْ فِي الْبُحْرِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا فِي السَّمَاءِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا فِي السَّمَاءِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا فِي السَّمَاءِ ﴾ [ الجاثية : ١٣ ]

وبناء على ذلك ، فإن العلم للعقيدة ضياء وللحياة نماء وبناء ، فموضوعاته إما نظرية تضىء العقيدة وإما تجريبية تبين الحياة .

وهذا آيات أخرى تعرض بعض الموضوعات ، بهدف استثارة العقل الإنسانى لبحث ويكتشف. ومن أمثلة هذه الآيات ما جاء فى قول الله تعالى :

( قُلْ أَظْهَرُ أَمَّا فِي السَّكَاتِ وَالْأَمْرِ ) [ يونس : ١٠١ ] .

( سَتَرَهُ أَمَّا فِي الْآفَاقِ وَبِئْسَ مَكْنًى لِمَنْ كُنَّ أَعْيُنُهُ ) [ فصلت : ٥٣ ] .

إن محاولة الفصل بين العلم والدين يجعل كل منهما يقتصر إلى الآخر وينحرف عن حقيقته ، فإذا أبعدنا عن الدين كل ما هو معرفة وتجربة وعقل واستبطاف فكري وعملي ، فذلك يعنى تفرغ العقيدة من محتواها الحيواتي وإذا أبعدنا من العلم كل ما هو معنى للوجود وغاية للعمل ، فإن ذلك العلم يتحول إلى قدرة طاعية يستخدمها الإنسان لتحقيق مطامع فاسدة ، ومن ثم فإن العقيدة الدينية إذا وهنت في مقوماتها ، وتخلفت في مفاهيمها ، وانعزلت عن الواقع البشرى والحضارى ، فجئها تتلاشى وتفقد سلطانها الأخلاقي على الفكر في نزعاته ، وعلى العلم في تطبيقاته ، وعلى الإنسان في دوافعه السلوكية وتصرفاته (٣٧) .

فعلوم الدين تتعلق بتوجهات الإرادة [ خير / شر ] أما العلم التجريبي أو العلوم الكونية فإنها تستلحق باستطاعة الإنسان لإنجاز الفعل [ صواب / خطأ ] . فمهمة المعرفة الدينية هي الإجابة على السؤال : لماذا نفعل ولماذا لا نفعل Why ؟ ومهمة المعرفة التجريبية هي الإجابة على السؤال : كيف نفعل How ؟

والنظرة الإسلامية للعلم لا تنكر الحقيقة العلمية التي يتوصل إليها العقل الإنسانى بالملاحظة والتحليل والاستكشاف ، ولكن الإسلام يجعل الحقيقة المشهودة تدخل في حقيقة أكبر وأوسع هي حقيقة وجود الخالق المدبر لهذا العالم والمقدر لقوانينه وظائفه . ومن ثم فإن التعارض الذى كثيراً ما يظهر فى ذهن الإنسان بين المنهج العقلانى والمنهج الإيمانى / أى بين معطيات العلوم الطبيعية والعلوم الدينية ، ناتج عن نظرة متباعدة لحقيقة واحدة ، لأن النور الإلهامى الذى يضئ ضمير الإنسان بنور الإيمان هو النور نفسه الذى يضئ ذلك العقل بنور المعرفة ، ولأن الإيمان بالغيب لا ينقص مما وصل إليه الإنسان فى استكشافه لآيات الكون ، وإنما يضيف إليه تكملة تعرفه بحكمة وجوده فى الزمان والمكان . فالدين لا يتدخل فى تفاصيل التدبير والتيسير التى هي من صلاحية العقل المدرك والمبدع ، وإنما يتدخل لضمان مقاييسه الأخلاقية فى تقدير الغايات وتوجيه السلوك (٣٨) .

إن تكاملاً ينبغى أن يتم بين العلم والدين فى ضمير الإنسان ليكتسب كل منهما بعداً جديداً ، حيث ينطبق كل منهما على الآخر . ذلك أن كل اكتشاف أو حقيقة علمية يصل إليها العقل تظل

برؤية دينية فيزيدها اتساعاً في اليقين وفعالية في التطبيق، كما أن النظرة الدينية للوجود تغطي بدورها للاكتشافات العلمية بعداً يسمو بها إلى وحدة المعرفة وحكمة الكون وفي هذا الالتقاء بين الحقائق التي تصل إلى الضمير عن طريق الوحي ، والحقائق التي تصل إليه عن طريق المشاهدة والاستبطاء ، يكتسب العلم رؤية شاملة ومتكاملة ، قال تعالى :

(سَمِعْتُهُ يَقُولُ فِي الْآخِرِ وَبَعِيَ أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ أَنَّهُ لَعَنَ أَوَّلَ مَنْ كَفَرَ بِرَبِّكَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ قَوْمٍ مُبْدِئٌ)

فإذا كان العلم هو أداة الصلة بين عقل الإنسان وعالم الكون ، فإن هناك عوامل أخرى تنشأ لدعم فعاليات هذه الصلة منها : الإيمان كما يتجسد في الضمير [ في صورة مرجعية للقياس وموجهة للمسلوك]، والإرادة كما تتجسد في طاقات الحركة ودوافع للإنجاز [ كما يعبر عنها جهد الاستطاعة البشرية]. فالإيمان يرسم للإنسان صورة معيارية لوجهة التفاعل حسب مقتضيات العقيدة ، والعقل وسيلة الإدراك لتوجيه الإنسان إلى مجال وكيفيات التفاعل في المواقف المختلفة ، والكون هو مجال الفعالية والنشاط الإنساني.

وإذا ما حدثت صورة إيجابية لعلاقة بين عقل الإنسان وعالم الكون [محكومة بتوجهات الضمير الإيماني وإرادة تحقيق للفعل] ، فهذا هو المقصود بالإيجابية في ترجمة أصول الإيمان إلى برامج عمل هادفة ، هنا يتوصل الإنسان إلى فتاحات معينة يرتقى بها من التفكير إلى التفكير، ومن المشاهدة إلى الشهود / أي للتأمل الارتفاعي *Transcendental Mediation* وهنا يزداد ثراء قسيم الإيمان في ضمير الإنسان ، وهنا يكون العبور من تأمل الظواهر الكونية إلى صدق الإيمان بخلقها <sup>(٣٩)</sup> . قال تعالى :

﴿لَا فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ \* الَّذِينَ يَذْكُرُونَهُ وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا لِكُلِّ دِينٍ مَّا يَشْتَاوُونَ سَبِيلًا \* أُولَٰئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ وَلَا يَحْزَنُونَ ۖ﴾

وبهذا المعنى ، يعد العلم أحد العوامل الأساسية في ترقية الضمير الدينى وتوسيع آفاقه الحسية والعقلية ، لأنه يكشف عن عظمة الكون وعجائب المخلوقات ، وعن سنة الله التى جعلها فى قوانين الكون والحياة ، كما أن العلم يعطى للإنسان الوسائل التى تمكنه من الوعى بتلك القوانين لحس استثمار موجودات الكون والتفاعل معها .

ولأن الإبداع والتطوير خاص بفئة العلماء ، والذين يمثلون نقطة الالتقاء بين نظريات العلم وتطبيقاته، كان البيان القرآني واضحا فى قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ [فاطر : ٢٨] ، وفى ذلك إشارة وتضمنات واضحة إلى المعانى المقصودة بـ " أخلاقية العلم ، وأخلاق العلماء "

وإذا كانت هذه هى علاقة العلم بعالم الماديات / الكونيات ، وإن المنظور الإسلامى للعلم هو بمثابة مرجعية لتقدير الغايات وطاقة تستثير العقل الإنسانى لإثراء قيم الإيمان ، كانت الحاجة إلى التعريف بـ " ماهية القيم العلمية " كحلقة اتصال محورية بين " عالم العلم وعالم الإنسان "

## ٢- القيم العلمية : المفهوم، ملامح التحليل ، السمات المميزة

يقول الغربيون : " إن انتشار روح العلم تؤدى إلى تأكيد فردية الفرد وإلى أخوة بنى الإنسان ". فردية الفرد فى تقديرات العمل وتحقيق الإنجاز ، وأخوة الإنسان باعتبار أن العلم رصيد حضارة بشرية يتقاسمه كل إنسان . ومن زاوية أخرى فإن الآثار السلبية لتطبيقات العلم والتكنولوجيا تدفع بالإنسان / كل إنسان أن يفكر فى الغايات والمصير المحتوم لمسيرة التطور البشرى. وهم يرون كذلك أن روح العلم قيمة بأن تغرس دعائم الأمل فى تأكيد " أخوة البشر " كما انعكست روح العلم كذلك فى النظام السياسى والقانون العالمى ، وبالتالى يمكن أن يكون ذلك مدخلا حقيقيا لترسيخ معانى السلام والتعاون الدولى<sup>(١١)</sup>.

ويوضح [ L . Thomas ] أن تاريخ العلم والتكنولوجيا جاء مستندا إلى الجوانب المميزة فى مجالات : الحياة Life ، والاتصال Communication ، والتحكم Control ، والسرعة Speed ، إلا أن ذلك يكون مشروطا بالحد الأقصى Maximization والمأمول فى كل منها من أجل الإنسان ولكن علينا أن نسال متى يكون هذا الحد كافيا When enough is enough ، وفى الإجابة على هذا السؤال يكون دائما البحث عن الأفضل a kind of super - good إنها محاولة للبحث عن حدود حالة التشبع Point we are saturated ، ومعايير<sup>(١٢)</sup>.

وهكذا فقد نظر المجتمع الغربى إلى روح العلم وقيمه من الاستبصار بالمحن المحتملة ، ولكننا حينما نهتم بتنمية القيم العلمية [ فى ضوء مرجعية تؤكد أخلاقيات العلم وتوظيفه نتائج ] فإننا نتجاوز التفكير فى أخطار المحن إلى قيم البناء الحضارى والإنسانى .

من أهم الاعتبارات التي ينبغي أن نوليها قدرا من الاهتمام ، إذا ما أردنا فعالية أكثر لمؤسساتنا التعليمية في تنمية القيم العلمية ، هو النظر إلى العلم على أنه نشاط إنساني Science as A human Activity . وهذه النظرة كافية لحسم الصراع الفكري تجاه نوعين من الإشكاليات، الأولى تشير إلى أن اكتساب العلم دون الالتفات إلى ما جرّته مكتشفات العلم من وبسات على الإنسانية والبيئة قد سبب أزمة لدى التربويين ، مما حدا بهم للمناداة بضرورة الحد من مادية العلم والتركيز على البعد الاجتماعي والإنساني في تدريس موضوعاته ، وذلك بما يجعل لمادة العلم مغزى وقبولا لدى المتعلمين . أما الثانية ، فهي تتعلق بالعلاقة بين العلم والدين، حيث إن الدين هو منهج حياة الإنسان ، وفي إطار قيم الإيمان ترتقى فعاليات النشاط الإنساني وفق تصورات فكرية تحدد للإنسان علاقته بالخالق سبحانه وتعالى ، وتوجه نشاط الإنسان العقلي تجاه للكون / البيئة ، مدركا لمكانته فيها ، ومحددا لموقفه منها، ومن ثم تتأكد علاقة العلم بالدين في تحديد غايات العلم بما يليق بمكانة الإنسان في الكون ومسئوليته في ترجمة معاني الإيمان إلى سلوكه<sup>(٤٧)</sup> .

قد يذهب البعض في تفسير دلالات التمايز الحضاري بين الأمم إلى قوة العلم ، ولكنه من زاوية أخرى ينبغي أن نكون على وعى بأن المسألة ليست مجرد كمية من العلوم تقتضى تعديل المناهج وإضافات جديدة في ميدان العلوم والرياضيات ، ولكن الأهم هو تنمية فهم وتكوين القيم التي يؤسس عليها العلم في كل مكان " ، الأمر الذي يشير إلى أن تنمية القيم العلمية يعد مطلبا حضاريا في الوقت الراهن .

### ١-٢] مفهوم القيم العلمية

إننا لا ينبغي أن نبهزنا مستجدات التكنولوجيا ومستحدثات التطور العلمي، فهي بالنسبة للإنسان امتداد لقدراته الذاتية ، ولكن ما ينبغي أن نفكر فيه حقا هو : قيم التكنولوجيا / أي قيم الإنسان في عصر التكنولوجيا سواء أكان مبدعا لها أم مستثمرا لفعاليتها . ومن ثم نجد أن هناك مسؤولية قيمية أمام العالم والمبدع ، إنها مسؤولية تتعلق بحضور معاني القيم الإنسانية في توجهاته الفكرية - وهذا لا يعني حجرا على الإبداع العلمي ، ولكن بحثا عن المضمون القيمي ودلالات توظيف نتائجه في عالم الإنسان .

إن الطريق التي يتفاعل بها المجتمع العلمي مع المجتمع الأكبر بخصوص الحوارات المتعلقة بالاكشافات العلمية أو التقدم التكنولوجي هي طرق متأصلة بشكل عميق في القواعد المعرفية للممارسة العلمية Deeply rooted in the Epistemological rules of Scientific



practice والسبب تستند إلى معانٍ قيمية مميزة . أى أن القيم تتخلل الممارسة العلمية Values permeate the scientific enterprise<sup>(٤٣)</sup> .

وفي محاولة لمناقشة إشكالية : هل العلم متحرر من القيم Is Science Values – free ؟ ينبغي أن نميز بين الأسلوب العلمى كمنهج methodology a Scientific Method والأسلوب العلمى كمنهجية paradigm . فالالتزام بالأسلوب العلمى كمنهج له شروطه الموضوعية ، وهى مقياس خاصة ترتبط بطبيعة العلم كمادة معرفية . أما النظر إلى الأسلوب العلمى كمنهجية ، فإنه يعنى مجموعة من السلوكيات والأحكام والتصرفات والإجراءات والسياقات، وفى هذه الحالة تكون القيم جزءاً من العلم . ويشير [Richard Rudner] إلى أنه طاقماً أن هناك قيماً فى العلم ، فهى قيم علمية<sup>(٤٤)</sup> .

إن التحليل الدقيق لمكانة القيم فى العلم " Where do Values enter Science ؟ " يبرز أنها تؤثر فى مواضيع مختلفة فمثلاً يوضح البعض تأثير بعد القيم للامعرفية Mon-epistemic value فى المراحل الرئيسية فى البحث العلمى ، يظهر [Beatty] كيف أن أشكال التفكير العقلى المتداخلة مع العلم يمكن أن تتفق من قيم سياقية Contextual Values ، ويف Hankinson وWylie كيف تؤثر القيم على اختيار البرامج للبحثية ، ويوضح Douglas كيف يمكن أن تؤثر القيم على تصنيف الملامح العلمية فى تصنيفات مختلفة وبالتالي تحديد طبيعة البيانات . ويوضح [Fischer] بعض الطرق التى تؤثر بها القيم للامعرفية على كيفية تجميع وتفسير البيانات، وإضافة إلى ذلك يحدد [Needleman] كيف يمكن للنتائج العملية لافتراضات العلمية أن تتحيز فى صف الدليل<sup>(٤٥)</sup> .

وتعرف القيم العلمية بأنها : " مجموعة التصورات العقل / وجدانية التى تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية ، والتى تيسر للإنسان فهم علاقته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها " [٤٦] .

(٤٣) العنصر العقلى : إشارة إلى البعد المعرفى فى تكوين العلم [حقائق، مفاهيم، تسميات، نظريات،...]

• العنصر الوجدانى : الاهتمام والمويل العلمية ، الدافع إلى الإنجاز ، إرادة تحقيق الفعل .

• قضايا العلم البنائية : كل ما يتعلق بقضايا البحث العلمى وبناء النظريات العلمية [العلم التجريدى]

• قضايا العلم الوظيفية : توليف العلم فى مجال التكنولوجيا والثقافة ، لارتفاع بحياة الإنسان [العلم التطبيقى]

• فهم العلاقات وتفسيرها : إدراك الإنسان لمكانته فى العالم الطبيعى، والوعى بتأثير العلم فى توجيه نشاطه وتحقيق غايته.

وبهذا المعنى ، فإن القيم العلمية تضع الإنسان أمام مسؤولياته العلمية والأخلاقية فى علاقة إيجابية نشطة مع تنامى قدرات الإبداع العلمى والتفكير التباعدى Divergent thinking : وفى غيبة هذه القيم العلمية يكون الإنسان محكوما فقط بفكرة الإبداع العلقى وأصالة الإضافة والتجديد، دون مراعاة البعد الإنسانى والاجتماعى فى توظيف ما توصل إليه من أفكار.

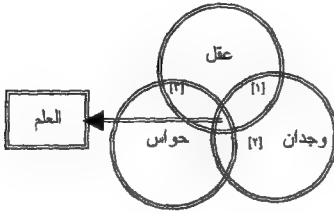
إن العلم فى أساسه يعد شيئا غريبا a lien على الأخلاق ، إنه فقط يجب على السؤال المستعلق بعرفة ما هو كائن How things are وليس ما يجب أن تكون عليه . not How they ought to be

ومن الخطأ ما يدعيه بعض الفلاسفة من الفصل بين العلم والقيم ، ذلك أن معنى الحياة التى نعشها تعتمد على الأهداف والغايات التى نعمل من أجلها. فالعلم يمدنا بالمعرفة ولكنه لا يوجه إرادتنا Science give us knowledge , but does not immediately direct our will ويعتقد Turchin أن العلاقة بين العلم والقيم يمكن أن تكون واضحة فى مفهوم التوجيه والتحذير Direction , Evolution<sup>(٤٦)</sup> .

وتشير [ Longion ] إلى أننا فى حاجة إلى فهم كيف تشكل التوقعات الاجتماعية توجهات التطور العلمى ، وفى نفس الوقت فنحن ندرك استقلالية العلم فى تفاعله مع الظواهر الطبيعية، ومن ثم فإن هناك فرقا بين بناء العلم وتوظيف نتائجه. ولأنك فى أن هناك المفراضات ضمنية فى القيم الاجتماعية تؤثر فى كثير من مظاهر النشاط العلمى مثل : الوصف Description ، العرض Presentation ، التفسير Interpretation of data. هناك كثير من المناقشات حول طبيعة العلاقة بين العلم ، والقيم ، والأيدولوجيا سبق إليها كثير من المفكرين مثل Habermas ، Haraway ، Keuler ، Foucault<sup>(٤٧)</sup> .

ويمكن فهم طبيعة القيم العلمية من خلال علاقات العلم بكل من : العقل والحواس والوجدان .

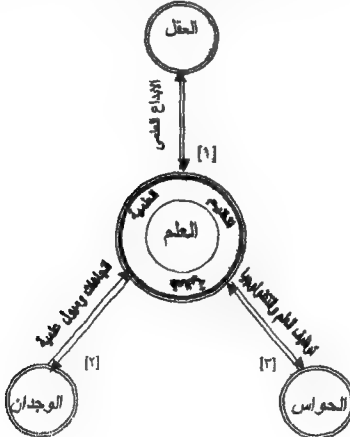
( أ ) فإذا نظرنا إلى العلم كحلقة ارتباط بين ثلاثة جوانب هامة فى طبيعة الإنسان ، يتضح أنه :



شكل [١]

- عقل × وجدان ← أحكام علمية وقيمية.
- وجدان × حواس ← إرادة تحقيق الفعل وفق طموحات الضمير الإنساني.
- عقل × حواس ← موجهات الفعل : تحديد ممالك العمل ، والاختيار بين البدائل.

ب- وإذا نظرنا إلى العلم في علاقاته الإيجابية والطموحة بكل من هذه الجوانب ، يتضح :



- حينما يرتبط العلم والعقل ← الإبداع العلمي: حقائق ومفاهيم ونظريات علمية .
- وحينما يرتبط العلم والوجدان ← الاهتمامات والميول العلمية ، ودوافع العلم والإنجاز العلمي
- وحينما يرتبط العلم بالحواس ← التكنولوجيا / تقنيات توظيف العلم

وهكذا يتضح أن للقيم العلمية أبعادا مختلفة ، مستمدة من علاقات العلم : فمن علاقة العقل بموضوع العلم ذاته يكون **البعد المعرفي** المميز للقيم العلمية . ومن علاقة العقل بنتائج العلم وأثارها في حياة الإنسان والمجتمع يكون **البعد الأخلاقي** المميز للقيم العلمية كأحد الضمانات لضبط وجهة البحث العلمي . ومن قدرة العقل على دعم مكانة العلم في ريادة عمليات للتنمية والارتقاء يكون **البعد الاجتماعي / الحضاري** المميز للقيم العلمية .

وتواصلا مع هذا المعنى ، فإن القيم العلمية تعد بمثابة تكوين فرضي Hypothetical Construct على درجة عالية من التجريد ، وهي حين تؤثر على عقل الإنسان وإرادته ، فإنها تغطي للأحداث معاني مميزة ترتبط بحياة الإنسان وطموحاته في علاقاته بالبيئة التي يعيش فيها ويتعايش مع مكوناتها.

ومن زاوية أخرى ، فإننا لا ينبغي أن نقصر في دراستنا للقيم العلمية على حدود التعرف على المؤشرات الدالة عليها ، ولكن ينبغي أن ننظر إليها باعتبارها طاقات للنشاط ودوافع للسلوك العلمي . فهي بمثابة قوة دافعة إلى تحصيل العلم كمفهوم وتطبيق العلم كتكنولوجيا ، [ وهنا يكون **الجهد العقلي في التفكير والإبداع** ] ، وهي تدفع الإنسان دائما إلى الارتقاء بفكره وفي علاقاته بالطبيعة من خلال الاستثمار الأمثل للثروات الموجودة فيها [ وهنا تتضح مسؤوليات الإنسان تجاه **الكون / عالم البيئة المحيطة** ] وهي تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم وضبط مسيرة التطور التكنولوجي المعاصر من خلال الوعي بثقافة العلم وقيمه وهنا يتضح المعنى المقصود بالمضامين **القيمية** **والتوجهات الأخلاقية** لتطورات العلم ، وهي تضع الإنسان أمام مسؤولياته حول توقع النتائج والآثار الناجمة عند التطبيق وفي هذه الأخيرة ، تتضح أهمية **الوعي العلمي scientific awareness** كأحد دعائم القيم العلمية .

وفى محاولة لتأكيد علاقات الارتباط بين القيم العلمية والقيم الأخلاقية ، لابد وأن نستند على مجموعة من المسلمات :

- أن الإنسان هو مبدع العلم وحامل القيم ، ومن ثم فإن تنمية القيم العلمية هي نتاج مشروط لعاملين مترابطين هما : كفاءة التمثيل المعرفي وكفاءة التمثيل الأخلاقي، الأمر الذي يشير إلى أن كلا من الوظيفة العلمية والوظيفة الأخلاقية هما وجهين لعملة واحدة هي "فعالية التربية في بناء إنسان التنمية" .

- أنه يمكن النظر إلى القيم العلمية من خلال منظور ثلاثي الأبعاد : بعد المعرفة وما يرتبط به من مفهوم " الوعي العلمى *scientific awareness* ، وبعد القيم وما يرتبط به من مفهوم " البصيرة الأخلاقية " *moral insight* ، وبعد السلوك وما يرتبط به من مهارات علمية *scientific skills* .

- أن فعالية القيم العلمية في عقل ووجدان العالم، هي بمثابة طاقات للنشاط ودوافع للبحث العلمى ، وعوامل للسيطرة على متغيرات الطبيعة / الكون ، وعنصر موجه لأخلاقيات الغايات والنتائج العلمية.

إن العلاقة بين الأخلاق والعلم محكومة بين وجهتي نظر : علم اجتماع العلوم *Sociology of science* والذى يؤكد على الإنتاجية العلمية *Scientific production* ، والأخرى هي النظرية الوضعية للمعرفة *a positive theory of knowledge*<sup>(١٨)</sup>.

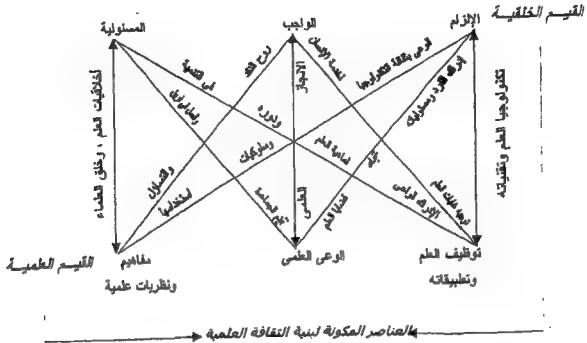
فمن ناحية الإنتاجية *Production* يتضح أن العلم رغم أنه نشاط إنسانى محكوم بتوجهات النتائج أى مخرجات يمكن قياسها كدلالة للنشاط العلمى ، إلا أن هناك رؤية واضحة لدى العلماء تؤكد على الوظيفة الاجتماعية للعلم ، ذلك أن توليد المعارف العلمية يؤدي إلى تحسين الوجود المادى لبني البشر ، بمعنى أن إنتاج المعرفة العلمية له غرض أخلاقي مميز *The Production of scientific results had distinctively moral purpose* وبين كل من *Basic moral* [ *Hadwiger , 1982 & Rosenberg, 1976* ] أن هناك نغمة أخلاقية *utilitarianism* متضمنة في مفهوم العلمية *Scientism* حيث إن أيديولوجية الطول العلمية تعطى للعلم شرعيته في سياق اجتماعي معين كما يتضح ذلك من خلال التوجه النفعي للعلوم التطبيقية الحديثة - وهذا يتضمن استخداما للقيم في عالم الواقع .

إن أوضح شكل لتوجه الإنتاج Product- Orientation فى الأساس اليومى يتمثل فى الفكرة القائلة بأن العلماء يجب أن يفعلوا دائما شيئا ما ، بمعنى أن العمل فى مشروع تتمثل أهميته فى شكل مخرجات علمية .

أما من ناحية الوضعية *Positivism* فهي تركز فى رؤيتها للعلم على طبيعة الموضوعية والأسلوب العلمى فى كشف الحقائق مؤكدة بذلك أن العلوم فى ذاتها لا تحتوى على أحكام قيمية ، وأن صدق المعرفة يتوقف على البرهان الداعم لها وإن المعرفة / العلم يمكن صياغتها فى صورة كمية قابلة للقياس. ويضيف كل من [ Nell & Hollis ] إلى أهمية تقدير معايير الممارسة العلمية، ذلك أن العلوم جميعها تشترك فى هدف إنتاج / وصف أو نماذج أو تنبؤات أو عبارات كمية تستجيب لواقعية الأحداث *Reality of Events* .

وفى محاولة بسيطة لتحليل مضمون " القيم العلمية " يتضح أنها تتطوى على ثلاثة مؤشرات . **الأول** يشير إلى مستوى معين من المعرفة العلمية يكون أساسا للنضج الوعى العلمى لدى الفرد من حيث علاقاته بعوامل التأثير والارتباط بين إيداعات العلم / حقائق ومفاهيم علمية ونظريات وبين دلالات توظيف العلم وتطبيقاته ، وهذا هو ما يعبر عنه غالبا بمفهوم " الثقافة العلمية " **والثانى** يرتبط بالقيم الدافعة إلى البحث العلمى والحكمة لتوظيف نتائجه ، وهى التى تعبر فى جملتها عن " أخلاقيات العلم " وهنا تكون مسؤولية التربية فى تكوين / وتنمية " الضمير العلمى " **والثالث** يتعلق بالضمانات المثلى لتحقيق أهداف " الوظيفة العلمية للتربية " بما يدعم تأصيل " ثقافة العلم " فى النسيج الثقافى والاجتماعى ، وبما يؤكد معنى الحضور العلمى والتكنولوجيا فى وعى المواطن وسلوكه كأحد مظاهر حركة الارتقاء والإنماء الحضارى فى المجتمع .

ولما كان العلم ركيزة القيم العلمية ، فإن المسؤولية تعتبر عنصرا هاما فى بنية / أو جوهر هذه القيم ، وهى تكون اجتماعية وإنسانية حينما ينصب التفكير على الغايات النهائية للعلم وتطبيقاته ، وهى تكون فردية وأخلاقية حينما ينصب التفكير على إيداعات العالم وإضافاته النظرية والعلمية . ومن ثم يتضح أن هناك علاقة وترابطات وثيقة بين كل من القيم العلمية والقيم الخلقية ، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالى :



- ١- المعرفة بنواتج العلم الأساسية وعلاقاتها بتطبيقاته .
- ٢- ثقافة العلم . والوعي بمسئوليات التكنولوجيا وسلوك استخدامها .
- ٣- تمكينات العلم / ثقافته في نموذج قيمي يحدد مسؤوليات الإنسان تجاه علم طبيعته .
- ٤- الاستيعاب الواعي لمتغيرات العلم وتقنياته في إطار مقاييس الارتقاء الحضاري .

### [٢- ب] دلالات تحليل القيم العلمية :

تعتبر القيم العلمية عن مجموع الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد / والناشئين إزاء موضوع علمي أو موقف متصل بقضايا العلم ، ومن ثم فإن المضامين التربوية في تنمية القيم العلمية تعنى ما يكشف عنه مخزون هذه القيم في صورة مؤشرات سلوكية ، تعبر عن تطلعات أو أهداف تسعى إلى تحقيقها . وهذه المضامين في جملتها تستند إلى مجموعة القيم المرتبطة بالعلم values that underlie science<sup>[٩]</sup>

(٩) يمكن الرجوع في ذلك إلى :

- لطفى حسام الدين : تنمية بعض القيم العلمية عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال تدريس مادة العلوم ، رسالة ماجستير [ كلية البنات - جامعة عين شمس ، ١٩٩٤ ] ص ٩١ - ١٠٨ .
- محمد السيد على : التربية العلمية وتدريب العلوم [ القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠١ ] ص ٢٢ .
- J. T.Thelen ; "Values and Valuing in Science" Science education [ Vol. 67- No. 2, 1483] pp. 185-189.

ومحاولة الكشف عن المؤشرات السلوكية المرتبطة بالقيم العلمية ليست بالأمر اليسير ، وهناك بعض الجهود العلمية في هذا المجال، والتي كشفت عن بعض مؤشرات / دلالات التحليل لمجموعة القيم التي انتقلت كثير من أدبيات التربية على أنها تمثل " القيم العلمية " وهي:

#### [١] الرغبة الملحة في المعرفة والفهم *Longing to know and understand*

- لا يقبل التفسيرات الغامضة للأشياء .
- يؤمن بأهمية العلم في عملية التنبؤ .
- يستخدم للطرق العلمية في عمليات التفكير .
- الاعتراف بأنه لا حدود للأسئلة ، ولكن للإجابات منطق وحدود .
- التساؤل عن جميع الأشياء التي تحدث حولنا .
- الاهتمام بدراسة الكون من أجل كشف الحقيقة .
- تقدير أهمية القراءة والإطلاع والمناقشة لزيادة المعلومات والخبرات .

#### [٢] للتساؤل عن كل شيء *Questioning of all Things*

- التساؤل عن جميع الأشياء التي تحدث من حولنا.
- في تساؤل دق من أخبار الاكتشافات والاختراعات.
- لا يؤمن بالتصانيف الإجابات.
- يعترف بأنه ليست هناك معرفة يقينية كاملة.
- يكثر من الأسئلة في مختلف الميادين.
- لديه حب استطلاع وتطلع لأفاق جديدة من المعرفة .

#### [٣] البحث عن المادة العلمية ومعناها: *Search for Data and Their Meaning*

- يؤمن بأهمية البحث عن مصادر متعددة للمعلومات.
- يقر أهمية الربط بين المعلومات المقدمة له .
- يؤمن بأهمية الاستنتاج ، والوصول من معلومات بسيطة إلى معلومات أكثر عمقا ودقة.
- يعطى أهمية كبيرة للمعلومات المقدمة إليه / مهما كانت بساطتها.
- يؤمن بأهمية التمييز بين المصطلحات المختلفة المقدمة إليه.
- يؤمن بأهمية التعريف الإجرائي للمصطلحات المتداولة في مناقشة قضايا العلم ومشكلاته.

#### [٤] الرغبة في الإثبات والتحقق *Demand for verification*

- يعتبر النتائج التي توصل إليها العلماء مؤقتة.



- الإيمان بأن النتائج العلمية ما هي إلا فروض بحثية تخضع للبحث والدراسة .
- جمع الشواهد والأدلة الكافية قبل إصدار الحكم / أو التوصل إلى نتيجة معينة .
- يعتبر أن النتائج العلمية قابلة للتغيير ، بتغير الطرق المستخدمة وشروط التجريب .
- تجنب الأحكام السريعة والقفز إلى التعميمات .
- عدم التسرع في إصدار الأحكام قبل معرفة الوقائع .

#### [٥] احترام المنطق ، والإيمان بالتفكير العلمي

#### *Respect for logic and scientific thinking*

- التحقق من صدق المقدمات للوصول منها إلى نتائج صحيحة.
- التحقيق من صدق المعلومات التي تتكون منها المقومات.
- التحقق من ارتباط المعلومات المقدمة بالموضوع / أو القضية موضوع الاهتمام .
- الموضوعية ، وعدم التحيز في إصدار الأحكام .
- استخدام الطرق العلمية في التفكير في مجالات الحياة المختلفة .

#### *Consideration of Premises*

#### [٦] تدارس المقدمات بعناية

- يؤمن بأهمية التجريب للوصول إلى قناعات عملية متميزة
- يعتمد على الجداول الرياضية كوسيلة مناسبة لتقديم وعرض المعلومات.
- لديه قدرات متميزة على الاستئثار الحوار مع من هم أكبر من ذوى الخبرة تجاه قضايا علمية معينة .

#### *Consideration of Consequences*

#### [٧] تدارس النتائج بعناية

- يؤمن بأن النتائج التي يتوصل إليها العلماء ما هي إلا احتمالات ، قد تكون صحيحة أو خاطئة .
- يتخذ من التأمل أسلوب في التفكير للربط بين نتائج العلم ودلالات توظيفية .
- يحتمل إلى ثقافة المجتمع في تقدير أخلاقية العلم وآثار التقنيات المرتبطة به .
- يؤمن بأخلاقيات الحفاظ على البيئة ، وتجنب سلبيات التكنولوجيا في ممارساته .
- إدراك الصلة الوثيقة بين العلم والتكنولوجيا .

#### *Science as Material & Method*

#### [٨] استخدام العلم كمادة - وطريقة

- استخدام المعرفة العلمية في الوصول إلى حلول مقترحة لمشكلاتنا .

- دراسة النظريات العلمية التي تفسر الظواهر المختلفة .
- المقارنة بين الأشياء على أساس ماهيتها .
- عدم إهمال المعرفة التي ليس لها تطبيق عملي .
- فحص كل الأشياء / والاحتمالات المسؤولة عن حدوث الظواهر العلمية .
- الإيمان بقيمة العقل / مستودع الأفكار والمعلومات ، وبقيمة النشاط العقلي في تدبر مسالك العمل الممكنة.

### Consideration of Ethics

### [٩] التمسك بالصفات / أو الخصائص الخلقية

- التروى في تصديق كل ما يقال / وفي إصدار الأحكام .
- التحلي بالأمانة في القول ، وفي نقل الخبر وتبليغه .
- التعاون مع الآخرين .
- التمسك بالصدق في القول والعمل .
- يتحلى بصفات : الصبر على تحمل المشاق ، والمثابرة في العمل والإنجاز ، والأمانة العلمية في مدارسة المقدمات واستخلاصات النتائج. والموضوعية في إصدار الأحكام .

### [٣-ج] السمات المميزة للقيم العلمية :

استنادا إلى ما سبق توضيحه حول مفهوم للقيم العلمية وطبيعتها ، يتضح أن التفكير العلمي يعد من أهم المؤشرات الدالة عليها . ولذا فإن تحديد السمات المميزة للقيم العلمية لابد أن يستند كذلك إلى خصائص التفكير العلمي ومميزاته. ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

### [٢-ج-١] القيم العلمية قيم نسبية :

لعل المدخل في التعريف بـ "النسبية" كأحد السمات المميزة للقيم العلمية يرتبط بطبيعة السنظر إلى العلم "كمعرفة تراكمية" ولفظ "للتراكمية" هنا يصف الطريقة التي يتطور بها العلم، ويعلم بها صرحه . فالمعرفة العلمية أشبه بالبناء الذي يشيد طباقا فوق طباق ، مع فارق أساس أن سكان هذا البناء ينتقلون دوما إلى الطابق الأعلى - أي أنهم كلما شيدوا طباقا جديدا انتقلوا إليه وتركوا الطوابق السفلى لتكون مجرد أساس يرتكز عليه البناء"<sup>(٩)</sup>.

(٩) إن التراكم كصفة تميز الجفالق العلمية ، تشير إلى أن مستحدثات الإبداع والتقدم العلمي [ اكتشاف حقائق علمية ، أو الوصول إلى نظريات علمية جديدة ] ، لا يمكن النظر إليها على أنها بديل تلغي ما سبقها ، وإنما توسعها وتكشف عن أبعاد جديدة لم تستطع النظرية القديمة أن تفسرها . وهكذا يكون القديم من العلم متضمنا في الجديد ، باعتبار أنه أساس يرتكز عليه.

وارتباطا مع خصوصيات التجديد في المعرفة العلمية ، إذ أن كل نظرية علمية جديدة تحل محل النظرية القديمة ، وأن الوضع الذي يقبله العلماء في أى عصر هو الوضع الذى يمثل حالة العلم فى ذلك العصر بعينه - لا فى عصر سابق - والنظرية العلمية السابقة تصبح بمجرد ظهور الجديد شسيتا تاريخيا، أى أنها تهم مؤرخ العلم لا للعالم نفسه . وخاصة التجديد هذه هى التى تضى على الحقيقة العلمية سمة " التراكمية " وهى التى تفسر معنى نسبية القيم العلمية<sup>(٥٠)</sup> .

ولأن العلم لا وطن له ، وأن الحقائق والنظريات العلمية خاضعة لقياسات موضوعية مشروطة بشروط التجربة ذاتها والتفسيرات العلمية المرتبطة بها ، فإن ذلك يقلدا ببساطة إلى الإقرار " بأن الحقيقة العلمية فى إطارها الخاص تصدق على كل الظواهر وتغرض نفسها على كل عقل " . واستنادا إلى هذا المعنى فقد ينزلق البعض ليطلق على المعرفة العلمية بأنها " مطلقة " . ولكن ينبغي أن نكون على وعى بأن مصداقية هذه المعرفة العلمية يرتبط بإطار تصورى خاص [ من المقدمات ، والتجريب ، والتفسير ] ، وإذا تغير هذا الإطار لابد وأن تتغير الأحكام المرتبطة بهذه المعرفة .

وفى واقع الأمر ، فإن تراكم المعرفة العلمية يسير فى اتجاهين : الرأسى والأفقى<sup>(٥١)</sup> أعنى اتجاه السقوط فى بحث الظواهر نفسها واتجاه التوسع والامتداد إلى بحث ظواهر جديدة . ففى الاتجاه الأول الرأسى/ العمودى، يعود العالم إلى بحث نفس الظواهر التى سبق بحثها، ولكن من منظور جديد ولكشف أبعاد جديدة فيها [ وهذا يكون الاتجاه لنماء جسم المعرفة العلمية ] ولما الاتجاه الثانى الأفقى، فهو اتجاه العلم إلى التوسع والامتداد إلى ميادين جديدة [ وهنا يكون الاتجاه لتأكيد امتدادات العلم إيداعا ووظيفة فى كثير من مجالات النشاط والحياة والبيئة ]<sup>(٥١)</sup> .

## ٢-ج-٢- [ القيم العلمية قيم موضوعية :

عندما نسلم بتأثير القيم اللاعرفية<sup>(٥٢)</sup> non - epistemic values على العلم ، ونأمل فى تضمين هذا التأثير فى تحليل العلم وموضوعيته ، فنحن نحتاج إلى رؤية جديدة فى فهم "الموضوعية" والتى لا تتضارب مع القيم الضمنية فى العلم. objectivity that does not

(٥٠) القيم اللاعرفية :هى مجموعة القواعد السلوكية الضابطة لعلاقات الإنسان بعالم الماديات ، وبما يدفع الإنسان إلى استثمار مكوناته مع اعتبار خصائصها / أو عدم التدخل فى تغييرها .

conflict with a value – laden science وكما يرى [Lloyd, 1995] أننا يجب أن نميز بين وجهتي نظر في فهم الموضوعية : (٥٢)

- موضوعية العارف objectivity of knowers بمعنى الحيادية ، وعدم التداخل بين موضوع المعرفة والمرجعية التي يتبناها الشخص في عمليات التقييم.
- موضوعية المعرفة objectivity of knowledge بمعنى أن المعرفة ينبغي أن تكون قابلة للتصديق reliable ، كافية التجريب empirically ، وقوية التفسير explanatory powerful

ومن زاوية أخرى فإن موضوعية القيم العلمية ترتبط بأهم صفة من صفات التفكير العلمي وهي " التنظيم " ، إضافة إلى موضوعية مجال النشاط والفعالية العلمية .

فتنظيم الفكر يعنى أن نخضع تفكيرنا لإرادتنا الواعية ، من أجل تحقيق أفضل تخطيط ممكن للطريقة التي نفكر بها ، وإذا كان العلم يعنى تنظيماً لطريقة تفكيرنا / أو لأسلوب ممارساتنا العقلية ، فإنه في الوقت ذاته تنظيم للعالم الخارجى. أى أننا في مجال العلم لا يقتصر على تنظيم حياتنا الداخلية فحسب ، بل المحاولة كذلك لتنظيم العالم المحيط بنا <sup>(٥٣)</sup> ، وذلك لأن هذا العالم ملء بالحوادث المتشابكة والمتداخلة ، وعليها في العلم أن نستخلص من هذا التشابك والتمتعيد مجموعة الوقائع التي نهتما في ميداننا الخاص <sup>(٥٤)</sup>.

ولكى يحقق العلم وظيفته في تنظيم الظواهر الطبيعية / وتفسير نظامها ، فإن وسيلته في ذلك هى " قبايع منهج Method " . فالمنهجية صفة أساسية في العلم ، فهو يُعرّف بها وهى

(٥٢) إن للتنظيم سمة لا تبدو مقتصرة على العلم وحده ، فهى دلالة لكل أنواع التفكير الواعى ، والقيم المرتبطة بها. ولكل فكرة وجود نظام في الكون ، كانت من أهم الأفكار التي دارت حولها الفلسفة اليونانية ، وقد كان استخدام = اليونانيين للفظ cosmos للتعبير عن الكون مبنيًا على فكرة التوافق والانسجام والنظام الذى يمكن فهمه بالعقل ، والذي يودى كل شئ فيه وظيفة لها معناها داخل الكل المنظم ، ويسير الكون بأكمله نحو تحقيق غايات محددة.

وفى للتفكير العلمى ، نجد أن النظام موجود بالفعل فى العالم ، وما على العقل إلا أن يتأمله ، أما فى التفكير العلمى فإن العقل البشرى هو الذى يبعث النظام فى عالم هو ذاته غير منظم [ فلكون لا يسير وفقاً لغايات وإنما تسود مساره الآلية ، ومن ثم يتجه التفكير إلى ضبط هذا النظام وتسييره والتنبؤ بما قد يحدث فيه تغيرات. وهنا تتضح موضوعية القيم العلمية من زاويتين : الأولى : من حيث موضوعية مجال التفكير العلمى المرتبطة بها – أى عالم الكون . ولثانية تنطق بوجهة هذا التفكير بناء على إدراك الإنسان لمكانته فى هذا الكون والغايات المأمولة التي يسعى لتحقيقها .

وسيلته لتحقيق أهدافه. ونستطيع أن نقول أن المنهج هو العنصر الثابت في كل معرفة علمية ، أما مضمون هذه المعرفة والنتائج التي نصل إليها ، ففي تغير مستمر ، وبهذا المعنى فإنه من الخطأ أن نعرف العلم بنتائجه وإنجازاته ، ولكن الأفضل من ذلك أن نشير إلى منهجية العلم في معالجة موضوعاته، ومن هنا نكتسب القيم العلمية صفة للموضوعية.

والمعرفة العلمية هي معرفة شاملة ، بمعنى أنها تسرى على جميع أمثلة الظاهرة التي يبحثها العلم، ولا شأن لها بالظواهر في صورتها الفردية - على أن شمولية العلم لا تسرى على الظواهر التي يبحثها فحسب ، بل على العقول التي تتلقى العلم أيضا، وعليه فإن موضوعية القيم العلمية تعني مصداقية الرؤية العلمية في التطبيق على جميع الظواهر المماثلة، وفي ذات الوقت أن هذه القضايا تصدق في نظر أي عقل يلم بها. فالحقيقة العلمية " لا شخصية impersonal " إلا من حيث تعبيرها عن مستوى العلم في مرحلة معينة من تطوره . وعلى ذلك فإن الحقيقة العلمية قابلة لأن تنقل إلى كل الناس الذين تتوافر لديهم القدرة العقلية على فهمها والاقتناع بها ، أي أنها حقيقة عامة / أو مشاع Public، تصبح بمجرد ظهورها ملكا للجميع ، متجاوزة بذلك النطاق الفردي لمكتشفها والظروف الشخصية التي ظهرت فيها<sup>(٤٩)</sup>.

وفي إطار هذا المعنى ، فإن موضوعية القيم العلمية تمتد لترتبط بمعنى " الشمول " أي مصداقية الرؤية العلمية تجاه القضايا والمشكلات العلمية ، هذا إلى جانب خصوصيات " اليقين العلمي " الذي يفرض نفسه على عقل الإنسان ووجدانه بأن موضوعات العلم تحمل في طياتها مبررات تسويغها بأدلة وبراهين لا يمكن تفنيدها، وذلك كله في إطار المعنى المقصود بـ "موضوعية المنهج العلمي".

## ٢-ج-٣] القيم العلمية قيم إنسانية :

يتضح المضمون الإنساني في بنية القيم العلمية استنادا إلى مكانة الإنسان في صناعة العلم / كذات فاعلة ، مبدعا للعلم وموجها لغاياته ، ومن زاوية أخرى إلى مكانة الإنسان في استهلاك نتائج العلم/ كذات مستفيدة .ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

( أ ) قسم ترتبط بذات الإنسان [ من حيث قدرات الفكر في إبداع العلم ، ومن حيث القيم

الحاكمة لغايات السلوك الإنساني في علاقاته بموجودات الكون من حوله ]

ترتبط خاصية " العلم " بذات الإنسان ، حيث منحه الخالق تعالى نعمة العقل / الذي هو مستودع الأفكار والمعلومات ، هذا بالإضافة إلى تميز الإنسان بالقدرة على تعريف الأشياء

وإعطائها معان معينة . والقيم العلمية بهذا المعنى تعبر عن مجموعة من التراكيب العقلية التي تتجسد فيها قواعد النظر إلى موجودات الكون ، ولأن الإنسان محل "بأمانة" بناء على مكانته الوجودية في الكون ، فإنه يتطلع إلى توظيف هذه الموجودات وحسن استثمارها على الوجه الصحيح في إطار مجموعة القيم الحاكمة لغايات وجوده وشروط الوفاء بهذه الأمانة . ومن أهم ما تمتاز به القيم العلمية وفق هذا المفهوم ، أن هناك علاقة جديدة تنشأ نتيجة توافر شروط القناعات العقلية في تفاعل مع حالة وجدانية تعبر عن مسؤوليات الإنسان بما يكفي لتحريك "إرادة العمل والتأثير على في موجودات للكون وفق غايات يأمل في تحقيقها".

يسرى علماء النفس أن "تحقيق الذات" هي مرتبة عليا في سلم ترتيب الحاجات / ماسلو، وهناك نوافع متعددة ترتبط بهذه الحاجة ، إلا أن السياق الأخلاقي والقيمي للدوافع المرتبطة بتحقيق الذات يجعل من سلوك الإنسان بمقتضاها عاملا من عوامل تجويد الأداء ، لأن الإنسان في هذه الحالة يشعر أنه طرف في علاقة مع الآخر، حيث تقوم لدى الإنسان " أخلاق الواجب" ethics of duty<sup>(٥٥)</sup>

إن القيم العلمية هي التي تعطى المغزى الحقيقي لتفاعل العقل الإنساني مع خبرات التجربة ومعطيات الحواس ، وإلى الكيفية التي تنتمي بها البنية المعرفية. إنها تجسيد لموقف الإنسان من الطبيعة والعالم الذي يحيا فيه ، بما يوضح معالم الأسلوب الحضاري الذي اصطنعه الإنسان للتعامل مع بيئته.

فإذا كانت إبداعات العلم تبني على أساس الثقة في حواس الإنسان ومعطيات الطبيعة وفي قدرات العقل الإنساني على الربط بينهما، فإن القيم العلمية تبني على أساس الثقة بمجموع التصورات / والدوافع التي يستند إليها العالم في ترجمة إبداعات فكره إلى وسائل تمكن الإنسان من التفاعل مع عناصر الطبيعة.

( ب ) المضامين الإنسانية في تغيير الغايات [ من حيث توجهات الفكر نحو غايات العلم ، والأطر القيمية للبحث العلمي وتوظيف نتائجه ]

والعلم بطبيعته نشاط عقلي يقوم به إنسان أي مجموعة من العلماء المتخصصون ، إلا أنه في نهاية الأمر يتخذ طابعا لا شخصيا بل يتحول إلى الطابع الإنساني العام ، فالمقصود بالطابع اللاشخصي أن النتيجة التي يتوصل إليها العالم تصبح على الفور ملكا للبشرية جمعاء، حيث إن الكشف العلمي بمجرد ظهوره يفقد صلته بالأصل الذي أنتجه ، ويتحول إلى حقيقة يملكها الجميع ويعترف بها الجميع<sup>(٥٦)</sup>.

يشير [ د . حامد عمار ] إلى أن كلا من المنظومتين المجتمعية الإنسانية بمختلف مفرداتها، وكذلك المنظومة التفكيرية والتواصلية بمختلف تجلياتها وأنشطتها تحتضن فى لحمتها وسداتها بعدا أخلاقيا وقيميا يحكم هاتين المنظومتين ، ويؤثر فى تكاملهما واتساقهما أو فى تناقضهما وتخلخلهما نحو إنجاز مهمات التغيير والتجديد. وللقوم حضور خاص فى إنتاج العلم ، حيث يعمل الباحث بمنهجية خاصة منضبطة ملتزمة بما تنتهى إليه هذه المنهجية من نتائج [وهكذا يصبح الانضباط ، والالتزام ، والدقة والموضوعية من اللقيم المتداخلة مع عمليات إنتاج العلم] ومن زاوية أخرى فإن نتائج العلم ليست مطلقة ، حيث تخضع النتائج لإمكانية التنفيذ مما قد يظهر خطأ أو قصورا فى النتائج يتطلب المراجعة وإعادة النظر والتصحيح فى ضوء طموحات الإنسان [ ومن ثم فإن المعرفة ليس ثابتة - أو نهائية مطلقة ] فهي قابلة للتعديل ، وهنا تكون المرونة العقلية فى التزام منهج التطوير العلمى<sup>(٥٧)</sup>.

والأهم من ذلك بالنسبة إلى مكانة العلم فى العصر الحاضر ، حيث إن العلم هو الإنجاز الذى يمكننا أن نسميه "مصريا" بحق فى هذا العصر. ف لأول مرة فى تاريخ تجربة الإنسان الطويلة على هذه الأرض ، يدرك أن العلم هو الذى سيحدد مصيره سلبا أو إيجابا ؛ إذ تعيش البشرية المعاصرة فى خوف دائم من أن تتمر حياتها وحضارتها حروب نووية أو بيولوجية تعتمد اعتمادا كليا على العلم . ومن جهة أخرى فإن الأمل الأكبر لدى البشرية فى مستقبل أفضل وفى حل كثير من مشكلاتها ، بل فى استمرار قدرتها على البقاء والنماء ، هو الآن محفود على العلم. وتلك هى قضية تتعلق بأخلاقيات أخلاقيات توظيف المعرفة العلمية بين تطوير المجتمع وإيمائه وفى تقدم الحضارات الإنسانية من ناحية ، وبين تدميره من خلال الأسلحة ومن خلال استخدامه فى إنتاج ما يلوث البيئة ويفقر الموارد ويهدد الأمن والاستقرار<sup>(٥٨)</sup>.

والواقع أن الآراء تختلف فى هذا الموضوع ، بين أولئك الذين يؤمنون بأن العلم هو الذى يستطيع أن يساهم فى حل المشكلات التى خلقها تقدمه السريع ، وأولئك الذين ينادون بضرورة الاستعانة بمصادر أخرى غير العلم ، لكى نعيد ذلك التوازن الذى أضل به العلم ، ويمكن عرض هذين الرأيين على النحو التالى<sup>(٥٩)</sup>:

أما **الرأى الأول** ، الذى يذهب إلى أن العلم هو الكفيل بإصلاح ما أفسده التقدم العلمى ذاته، فيمكن أن يبدو فى ظاهره متناقضا ، ولكن هذا التناقض الظاهرى يخفى بسهولة إذا أدركنا أن معنى العلم ليس واحدا فى الحالتين ، فالعلم المتقدم الذى تسبب فى خلق مشكلات عديدة هو "العلم الطبيعى" أما العلم الذى يمكنه أن يساهم فى حل هذه المشكلات هو "العلم الإنسانى" .

إلا أن ما ينبغي أن نشير إليه هو أن إنسانية العلم " الضمان الحقيقي لوعي المجتمع بثقافة العلم وضمان استقراره كأحد عوامل الارتقاء والتنمية [ مثال ذلك : ماذا يعني إنجاز " إطلاق مكوك فضاء إلى سطح القمر " في مقابل " ظاهرة انحراف الشباب وتعاطي المخدرات " ، فالأولى تعنى واجهة علمية وسياسية ، والثانية تعنى ضعف مؤشرات التنمية وقصور في رعاية الثروة البشرية ] .

على أن أصحاب الرأي الآخر يرون أن هذا المطلب لا يمكن أن يتحقق على يد العلم وحده، فحين نحدث عن طريقة توجيه حياة الإنسان وتنظيم مجتمعه ، نخوض مجال القيم والغايات الإنسانية ، ومن ثم فإن تحديد الأهداف التي ينبغي أن يخدمها العلم هو أمر أسى من أن يترك للمباسبين المحترفين ، وأوسع وأرحب من أن يترك للعلماء المتخصصين ، وإنما الواجب أن يشارك فيه العلماء والمفكرون والأدباء والفلاسفة ، وكل من يهمه مصير الإنسانية، ويفكر في هذا المصير بزاوية وتجرد .

إننا نستطيع أن نحدد القيم العليا والغايات الإنسانية والخلقية والمستويات التي نريد أن يصل إليها الإنسان، ونحن في هذه الأمور لا نحتاج إلى وعظ أخلاقي بقدر ما نحتاج إلى من يبصرنا بحقائق العصر ، ولا نستطيع أن نعتد على من يخطبنا عن المثل العليا بطريقة مجردة بقدر ما نعتد على من يحدثنا بلغة دقيقة تحلل الظواهر وتوضح أسبابها - أي أننا في هذا المجال ذاته لا نستطيع أن نستغنى عن العلم ، والذي يتيح لنا التفكير في مشكلاتنا في إطار لا ينفصل عن الواقع.

#### [٢-ج-٤] القيم العلمية تكتسب معناها من دلالات التطبيق المرتبطة بها :

لا يمكن لنشاط الإنسان العقلي أن يكون علما بالمعنى الصحيح إلا إذا استهدف فهم الظواهر وتعليلها ، ولا تكون الظاهرة مفهومة بالمعنى العلمي لهذه الكلمة إلا إذا توصلنا إلى معرفة أسبابها. فهم معرفة الأسباب تتكشف لنا واقعية الأحداث ، ومن خلال الربط بين الأسباب والنتائج تتضح شروط التطبيق ويعد التفسير والتنبؤ هو القاسم المشترك في التعرف على مؤشرات الواقعية وقابليات التطبيق .

إن القسيم لا تتعلق بالأشياء في ذاتها، ولكنها تتعلق بالعمليات Process ، والعلاقات relationship، فإن محاولة إعادة النظر في مفهوم العلم كعملية ، يتطلب الوعي بمجموعة القيم الضمنية hidden values ، الكامنة في الافتراضات العلمية Scientific assumptions. وهناك اعتبارات أساسية في عملية التقويم هي<sup>(١٠)</sup>:



- البدائل المتاحة والتي تعبر عن صفة الواقع. [ الاحتمالية Possibility ]
- الأهداف التي توجهنا ونأمل في تحقيقها. [ الغائية Teleology ]
- القيم الملائمة التي تدعمها والحاكمة لتصورتنا. [ متغيرات وأبعاد Variables and Dimension ]
- الكفاءة وزن البدائل في ضوء نتائجها أو تطبيقاتها. [ التداول/ التعامل Synergies ]

حينما يتجه الحديث عن الفكر النظري في ميدان العلم ، فإن المقصود به البعد التراكمي لنظريات العلم ومفاهيمه والحقائق التي تقوم عليها أى كل ما يبدعه العلماء بهدف زيادة جسم المعرفة العلمية. أما التطبيق العلمى فإنه يتعلق بحدود وإمكانية توظيف المعرفة التكنولوجية في عالم الإنسان / أى لتكون امتدادا لقررات الإنسان ووسيلة لتحقيق غاياته. وما بين المعرفة العلمية وتكنولوجيا التطبيق يأتي دور البعد الاجتماعى والإنسانى لتأكيد أخلاقية التطبيق العلمى " ففى عصرنا الحاضر أصبح للعلم حضورا مميزا عتدما تفكر فى مشكلات الأخلاق ، كما أصبحت الأخلاق تسعى إلى توجيه العلم / أو على الأقل تستهدف اختبارها بطريقة نقدية " (١١) .

وفقا لما يراه [ Lingino – 1990 ] فإن القيم البنائية Constitutive values تحكم الممارسة أو الطريقة العلمية المقبولة ، بينما القيم السياقية Contextual values تنتمى إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التى يتم فيها تطبيق نتائج العلم ، والقيم العلمية تعنى أن كلا من القيم البنائية والقيم السياقية وجهان لعملة واحدة (١٢) .

ولعل البعد الأخلاقى كمحور أساسى فى الربط بين الفكر النظرى للعلم وتطبيقاته العملية، هو الذى يحمل العلماء فى الوقت الحاضر أعباء أخرى تقع فى إطار " مسئولية العلماء " وهى تتعلق بالوعى المتزايد بالنتائج الأخلاقية والاجتماعية التى يمكن أن تترتب على كثير من الاكتشافات العلمية فى هذا العصر.

إن العلم يسير على نحو متزايد فى خطين أو طريقتين متضادين ، وإن كان كل منهما لا يقل ضرورة عن الآخر. فالعلم يتجه نحو المزيد من التخصص مما يؤدي إلى تضيق النطاق الذى يدور فى داخله تفكير العالم واهتماماته ، ولكنه يكتسب فى الوقت ذاته أهمية إنسانية واجتماعية متزايدة ، مما يحتم على المشتغلين به أن يمتدوا بأنظارهم إلى الآفاق الإنسانية الواسعة، وعند نقطة التقاء الخط الأول مع الخط الثانى تتضح فعالية القيم العلمية فى تأكيد البعد الاجتماعى والأخلاقي فى إبداعات العلم وتقنياته، وذلك فى محاولة لتأكيد قوة العلم فى تحقيق صيغ ملائمة لتوحد العالم ووحدة الموقف الإنسانى تجاه قضايا المستقبل العلمى (١٣) .

**٢-جـ] سمو القيم العلمية في وجدان العلماء : Transcendence**

إن قيمة العلم كامنة في وجدان العلماء ، وتقرض عليهم كثيرا من الواجبات العلمية التي هي في صميمها تعبير عن مكانة العلم في بناء الانسان وارتقاء الحضارات ، وعلى ذلك تتضح طبيعة سمو الذي تقرضه القيم العلمية على عقول ووجدان العلماء من زاويتين: الأولى من حيث سلطة العلم على عقل العالم ، وما تقرضه هذه السلطة من محاولات العالم للبحث عن الحقيقة : المعنى - والدلالة. والثانية : من حيث إن القيم العلمية تسمو بفكر العالم وتوجهاته إلى مستوى التجريد ، أي التعامل مع عالم الرموز والأشكال كتجسيد لعالم المحسوسات ليكون الإبداع العلمي هو نتاج هذا التعامل، ومن ثم تحرك علاقات الإنسان بعالم المحسوسات في اتجاه الارتقاء.

إن مسؤولية العلماء تجاه عالمهم يجعلهم دائما في قلق دائم بحثا عن أفضل المسالك لتحقيق خير الإنسان ، ومداخلهم إلى ذلك هو العمل البحثي الجاد للمطابقة بين ثقافة العلم وقناعة الإنسان بغايته . حيث إن للعلم روحا يعكسها العالم إلى العامة في إبداع حقيقي حافل بالدلالات القيمة، ومن ثم فإن القيم العلمية تحرك خير ما في العلماء عن عناصر سمو بما يؤكد أن غايات الإنسان كامنة في روح البحث العلمي.

إن القيم العلمية تزودنا بتفسير عقلاني لنمو المعرفة العلمية في إطار قيمي وأخلاقي، ومن ثم فهي تزودنا برؤية منهجية أو معيارية تشكل إطارا نظريا ، وفي حدوده يستطيع العالم إعادة بناء/ هيكله إبداعات العلم في صورتها الإنسانية، ومن ثم تتلاقى عقلانية التقدم العلمي مع إنسانية الغايات.

ومن جانب آخر ، فإنه يمكن تفسير المعنى المقصود بـ " سمو القيم العلمية في وجدان العلماء " استنادا إلى العناصر الأخلاقية في شخصية العالم . وإذا كانت " الموضوعية " هي القيمة الأخلاقية العليا التي يتميز بها العالم، فإن ذلك لا يعنى تناقضا مع مفهوم " سمو القيم العلمية " ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال بعض مؤشرات السلوك العلمي<sup>(١)</sup> :

( أ ) الروح النقدية : وهي تعنى وضع الحقائق والمفاهيم العلمية موضع الاختبار والنقد ، ذلك أن العالم لا يملك ما يدافع به عن نفسه سوى قوة الإقناع التي تنسم بها إبداعاته العلمية وما يتوصل إليه من حقائق جديدة. والروح النقدية تعنى انفتاح الذات على الآخرين ، حيث إن

(١) حدد د . فؤاد زكريا في كتابه : التفكير العلمي ، ثلاثة معالم أساسية في أخلاق العلماء هي: الروح النقدية، النزاهة ، والحياد العلمي .

قيمة العطاء العلمي للعالم تتوقف على مدى قبول الآخر لنتائجه ، الأمر الذى يدفع العلماء إلى السمو فوق توقعات الآخرين ، بما يؤدي إلى أن تكتسب أعمالهم مصداقية المجتمع العلمي ، ويستشعر المجتمع كله عظيم عطاء العلماء وكجزء من ثقافته.

(ب) النزاهة : حيث إن نزاهة العالم تتبدى أوضح ما يكون فى استبعاده للعوامل الذاتية من عمله العلمى . هذا التجرد هو الذى يجعل العلم يلجأ إلى وسيلة وحيدة للإقناع هى الدليل والبرهان الموضوعى .

ومن جانب آخر ، يبرز التساؤل حول " الشهرة " فالعالم إنسان يبحث عن الحقيقة فى صمت دون أن يهتم بأن يعرفه أحد أو يسمع عنه أحد ، فالعالم لا يجد متعة فى أن يشيع اسمه بين عامة الناس وسط أسماء تلك الشخصيات التى تهتم بها وسائل الإعلام الجماهيرية الحديثة. ولكن هناك نوعا آخر من الشهرة يسعى إليها العالم بكل حماسة ، " هو الشهرة فى الوسط العلمى ذاته " وهى تعنى اعتراف المتخصصين بقيمة عمله.

والعالم فى حاجة إلى وجود المناخ العلمى أو البيئة الأكاديمية التى تسمح له بممارسة عمله على الوجه الذى يتطلب إليه ، حيث إن عامل تحقيق الذات يقوم فى حياة العالم بدور يفوق بكثير جميع التطلعات المادية. ومن زاوية أخرى ، فإن أقصى ما يحتاج إليه العالم أن يشعر بأن بلده محتاج إليه ، وبأن نتائجه بحثه لن تهمل وإنما ستعود على المجتمع بالنفع ، وبأن الدولة تحترم العلم وتخصص له كل ما فى طاقتها من إمكانيات ، وبأنه يشارك بصورة إيجابية فى مسيرة مجتمع يسعى بجدية من أجل النهوض والارتقاء .

وهكذا يتضح أن سمو القيم العلمية فى وجدان العلماء ، هو الذى يدفع بطاقتهم وعطائهم لخدمة الوطن وتحقيق نهضته ، لأن الوطن هو البيئة الحاضنة لجهود العلماء ، وكم يفخر العالم بإبداعه انطلاقا من وطنه لخدمة الإنسانية .

(ج) الحياد : إن مفهوم الحياد فى خلق العالم ، هو أنه يترك تفضيلاته الذاتية جانبا ، وذلك فى محاولة لاستجلاء رؤية علمية خالصة تجاه قضية معينة أو موضوع ما. ومن زاوية أخرى، فقد اكتسب معنى الحياد العلمى فى وقتنا الحالى أبعادا أوسع من ذلك بكثير، وأول هذه الأبعاد ذو طابع أخلاقي واضح. فمن الشائع أن نجد كتابات تهتم العلم بأنه سبب الشرور التى تعانيها البشرية ، خاصة بعد أن أدى تحالفه مع التكنولوجيا إلى تغيير وجه الحياة على نحو يرى فيه الكثيرون انحدارا لإنسانية الإنسان ، ويتغنى البعض الآخر به

على أنه مصدر أعظم خير يستطيع الإنسان أن يحققه في حياته. ولكن الرأي الأكثر شيوعاً من هذين الرأيين هو القائل أن " العلم محايد " فالعلم أداة تنتج للإنسان أن يفهم العالم المحيط به، وأن يفهم نفسه على نحو أفضل ، ومن ثم فهو يزيد من قدرته وسيطرته على العالم الخارجي وعلى عالمه الداخلي الخاص<sup>(٩٤)</sup>.

يوضح كل من [ Hankinson & Wylie ] أن موضوعية العلم والمعرفة ، بمعنى الصدق Reliability وكفاية التجريب والتفسير empirical and explanatory adequacy هي حجر الزاوية في تقييم دور القيم للامعرفية non – epistemic values ، حيث تتوقف خيرية العلم على الأغراض التي يخدمها العلم. فنحن نلجأ إلى القيم لتقييم تطبيقات العلم ، ومن ناحية أخرى ينبغي أن نكون على وعي بتأثير القيم على العلم / إيجابى أو سلبى [ على سبيل المثال: هل نحن مهتمون بالصحة العامة للإنسان مقابل الفائدة المصاحبة لها]، ومن ثم يمكن أن نستخدم مدى إدراك هذه القيم لتقييم الاختبارات التي يتخذها العلماء.<sup>(٩٥)</sup> فعلى الرغم أن تطبيقات العلم لنتائجه النظرية ليست هي العلم نفسه ، إلا أن بعض المفكرين قد خلطوا بينهما مما أدى إلى تحصيل العلم تبعية تطبيقه سواء في البناء أو التكمير وقد أفضى المعجز عن فهم العلم بوصفه فعالية إنسانية ينشئها الإنسان ، إلى " اغتراب " العلم ، وفضعه عن أصوله الحقيقة ليصير كائناتاً مستقلاً عن الإنسان، خالقه ومبدعه<sup>(٩٦)</sup> .

وعلى ضوء ذلك ، يجب أن نكون على وعي بأن هناك آثاراً سلبية [ مثل : الحروب ، الكوارث .... ] هي ليست صفات مرتبطة بالعلم في ذاته ، وإنما هي نتائج تترتب على طريقة معينة في توظيف نتائج البحث العلمى ، أى أن طريقة استخدام العلم هي التي تحدد مدى أخلاقيته أو لا أخلاقيته، ومن ثم فإن سمو القيم العلمية في وجدان العلماء هي التي تصفى على العلم صفة " الحيادية "، إلا أنها في غيبة مرجعية ملائمة تحدد للإنسان الأطر القيمية لأغالياته ، فإن حياد العلم فى هذه الحالة يكون مرتبطاً بالمعجز لعدم ضبط التوقعات المرتبطة به، لأن العلم بقدر ما أصبح يتحكم في مصير العالم ، لا يملك مصيره بيده<sup>(٩٧)</sup>.

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن القيم العلمية تتطوى على المعنى الذى يبرز حضور القيم الإنسانية فى تلقنيات العلم وتطبيقاته وذلك لأنها تتفاعل مع أسس مكونات الذات الإنسانية (العقل، الوجدان ، الحواس) ، الأمر الذى يشير إلى أن هناك علاقات وثيقة بين كل من القيم العلمية والقيم الخلقية .

ونشور دلالات تحليل القيم العلمية إلى أن أساليب التعلم تكفى فى استجابة لطموحات الإنسان العلمية، حيث إن هذه القضية تتعلق بتهيئة الإنسان للتفاعل الإيجابى مع عالم المادة. ومن جانب آخر، فإن السمات المميزة للقيم العلمية جاءت لتصف نقطة التقاء الذات الإنسانية مع خصائص العلم.

وانطلاقاً من مفهوم القيم العلمية والسمات المميزة لها، كانت الحاجة إلى محاولة استجلاء " محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها.

### ٣- محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية :

فى محاولة لتوضيح بعض محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها، كان من الضروري أن نستند فى ذلك إلى ثلاثة محاور هى : الخصوصيات المميزة للقيم العلمية، والخصوصيات المميزة لطبيعة المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الثانوية، واستراتيجيات تنمية القيم العلمية، وذلك كله من أجل ضمان أمثل للتتمثيل للقيم والأخلاقي *Value & Moral Representation* لطبيعة العلم ومحددات التطور التكنولوجي.

فالقضية المطروحة فى هذا المجال ذات بعدين هما : كيف يحدث تمثيل جيد للقيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية ؟ ، وما الاعتبارات اللازمة لإثراء فعالية دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ؟

ومن ثم فإن محاولة تأكيد صيغ التكامل بين هذين البعدين تتطلب إلقاء الضوء على العناصر التالية :

( أ ) مابية الوظيفة العلمية للتربية :

( ب ) تمثيل القيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية ودلائها فى سلوك الطالب.

( ج ) معالم الدور الوظيفي للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

### ٣-١ مابية الوظيفة العلمية / الفكرية للتربية :

لا ينبغي أن ننظر إلى تنمية القيم العلمية فى معزل عن النشاط التعليمي داخل المدرسة، وما يهدف إليه هذا النشاط من توجه قصدي فعال لإثراء مستويات التفكير عند الطلاب أو تنمية قدراتهم العقلية، حيث إن المدخل الحقيقي لتنمية القيم العلمية / ومهارات الوعي العلمى المرتبطة بها، يتوقف على نمط واتجاهات التفكير عند الطلاب. ذلك أن التفكير فى معناه العام هو " البحث عن المعنى - الدلالة "، وهو يتألف من مجموعة من النشاطات العقلية الموجهة لاكتشاف المعانى.

إنه العملية العقلية التي تخلق دلالات المعاني لخبرات الإنسان بما يدعم في سلوكه الاتجاه نحو العمق والارتقاء<sup>(١٨)</sup>.

ويمكن استعراض بعض معالم الوظيفة العلمية للتربية فيما يلي :

• أن تساهم القدرات العقلية والأطر القيمية الحاكمة لغايات التفكير يتوقف على وعي الإنسان بمكانته وغايات سلوكه.

حيث إن تمامی القدرات العقلية ونمط التفكير عند الفرد يزيد من قدراته على تنظيم خبراته لاستعزیز تكيفه مع البيئة . وحينما تتكامل أنماط التفكير عند الفرد مع الاتجاهات والقيم التي يسعى إلى تعزيزها أو دعمها، هنا تتشكل الأطر القيمية لعمليات التفكير، وهذه الأطر تختلف باختلاف ميدان النشاط الإنساني الذي يتعامل معه الفرد. حيث إن التعامل مع عالم المادة / الأشياء يتطلب توجيه التفكير نحو حسن استثمارها، هنا تكون الحاجة إلى التفكير العلمي، والسعي لسطرة الإنسان على هذه المادة أو توظيفها، هناك تلعب القيم العلمية دورها في ضبط وجهة نظر الإنسان في علاقاته بعالم الكون ، ومن زاوية أخرى، فإن التعامل مع عالم الإنسان / البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان يتطلب توجيه التفكير نحو قيم المشاركة والتوحد، هنا تكون الحاجة إلى التفكير الأخلاقي، وأن السعي لضمان توافق الإنسان وانسجامه مع المجتمع / أو الجماعة التي ينتمي إليها يقوم على أساس نوع وطبيعة المبادئ الحاكمة لعلاقات الإنسان بالآخرين، وهنا تلعب القيم الخلقية دورها في تأكيد علاقات الارتباط بين الفرد والمجتمع في إطار مفهوم الإلزام والواجب والمسئولية ، ومن زاوية ثالثة فإن علاقة الإنسان بعالم السماء يتطلب توجيه التفكير نحو كمالات الذات الإنسانية كما يريد الخالق سبحانه وتعالى، وهنا يأتي دور قيم الإيمان في تأكيد علاقات الإنسان بخالقه، وبما يدفع الإنسان إلى الوعي بمكانته الوجودية في الكون الذي يعيش فيه .

ولا ينبغي أن نضع حدوداً فاصلة بين هذه القيم [ العلمية ، الأخلاقية ، الإيمانية ] حيث إن السلوك بمقتضاها يعنى التكامل بينها في مظهر سلوكي يعبر عن وحدة الذات الإنسانية وكمال غاياتها [ فالقيم العلمية تعنى بالإبداع العلمي وتوظيفه، والقيم الأخلاقية تراعى البعد الإنساني في تقدير غاياته ، والقيم الإيمانية تمثل مرجعية الحكم على نتائج].

• إن تنمية القيم العلمية تعبر عن نفعها في المهارات المميزة لأداء المهمات التطعيمية :

حيث إن تنمية القيم العلمية تتطلب تنمية استراتيجيات عقلية متميزة يستخدمها الفرد في أداء المهمات والتفكير في وسائل تحقيقها. فالتفكير يتضمن عمليات مثل التمييز والتكامل في

الخبرة، كما أن النشاطات التفكيرية تختلف حسب طبيعة المهمة من ناحية وقدرة الفرد على القيام بهذه العمليات والنشاطات من ناحية أخرى [ فيعض المهمات مثلا هي من نوع حلول المشكلات التي تتطلب تحديد المشكلة وبلورتها ، ومن ثم اختيار الاستراتيجية أو الحل ، وأخيرا تجريب تلك الاستراتيجية تقويمها ، وبعض المهمات الأخرى يتطلب قدرة تمييزية وتحديد العلاقات وعمليات استقرائية وقياسية]. وتنمية القيم العلمية تتطلب هذين النوعين من مهام التفكير جنبا إلى جنب ، حيث ترتبط الأولى بمجال إبداعات العلم ونماء نظرياته ، وترتبط الثانية بدلالات توظيف العلم وعملياته<sup>(٩)</sup> .

إن تربية علمية صحيحة ضمن مقومات الثقافة الواعية لتفاعل الإنسان مع مواقف الحياة والبيئة ومستحدثات التطور المعاصر ، تقضى إلى مجموعة من القيم الإيجابية التي تعمل على :

- تجسير الهوة بين الحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية من جهة ، والمعتقدات الاجتماعية حول العلم من جهة أخرى ، بما يؤكد سيادة التفكير العلمى فى مواجهة مشكلات التفكير الخرافى .

- استجابة العلم لمختلف أركان الحضارة المعاصرة ، بما يؤكد صيفها ملائمة للتكامل بين أيديولوجية الفكر وممارسات السلوك لأن هذه الإشكالية تتعلق بقيم المجتمعات وسلوكيات الأفراد فيها ، وكذلك ينبغي أن يتزايد اهتمام الدول ومشاركتها فى إنتاج العلم وتوظيف التكنولوجيا وفق معايير ثابتة تتأى بعيدا عن الازدواجية بين عالم صناعى متقدم وعالم نام هو بمثابة سوق للاستهلاك وتصريف المنتجات. هذا بالإضافة إلى تقاسم دول العالم فى عوائد الاقتصاد والتكنولوجيا بما يدعم معنى ديمقراطية العلاقات الدولية واندماج الاقتصاد الوطنى فى سوق عالمى آمن.

- تأكيد البعد القيمي فى صياغة القوانين والتشريعات الداعمة لنشاط البحث العلمى وتطبيقاته التكنولوجية ، فإذا كان المحيط الكونى هو مجال النشاط الحيوى لفعاليات الإنسان ، فإن القيم العلمية هى الأطر الحاكمة لعلاقات الإنسان الإيجابية مع عناصر البيئة التى يعيش فيها ، مما يعطى للبحث العلمى مساحات كبيرة للدراسة ، ولنا عند التطبيق أن نضع التطبيقات التكنولوجية وفق مقياس معيارى آمن يحدد أخلاقية الغايات العلمية.

- تنمية ثقافة علمية واعية / ومرنة فى استجابتها لمستحدثات العلم والتكنولوجيا بطبيعتها الغازية. وفى هذا المعنى يشير [ د . نصر] إلى أن الطبيعة الاقتصادية للتكنولوجيا تتزايد،

حيث من المتوقع أن يظهر المزيد من النظم التكنولوجية المتطورة خلال القرن الحادى والعشرين نتيجة اهتمام بعض الدول للمتنمة بإجراء البحوث والدراسات فى مجال اختراع الأجهزة التكنولوجية وما يصاحبها من إنتاج برامج تعليمية. ومن ثم فإن هناك تعارضاً قد ينشأ نتيجة لعدم إلمام الفرد بالمبادئ الأساسية لتطور العلم والتكنولوجيا وأثرهما على المجتمع ، كما أن جهل الأفراد بالعلوم الطبيعية البحتة وتطبيقاتها التكنولوجية تجعلهم فى حالة من اللامعنى بما هو جديد فى ميدان العلم والتكنولوجيا ، مما يجعلهم إما فى حالة رفض لهذا الجديد نتيجة لخلط فى المفاهيم حول سلبياته المحتملة، والحالة الأخرى هى الجهل بأشكال الاستثمار الأمل لهذا الجديد ، مما يعطى كثيراً من المؤشرات السلبية لمواءم الاستعداد (٧٠)

• إن تنمية القيم العلمية تعد من ضمانات التكامل بين الأيديولوجية للتفكير وتكنولوجيا التقدم ذلك أن سرعة التقدم العلمى والتكنولوجى تؤدى إلى نوعين من الإشكاليات داخل المجتمع، الأولى : هى تقدم التكنولوجيا وتختلف الأيديولوجيا بما يؤدى إلى كثير من المشكلات السلبية خاصة فى مجال القيم والسلوك [ مثلاً يتحول التلفزيون من أداة للثقافة والإعلام إلى وسيلة لاستهلاك الوقت ، ويتحول المحمول Mobil إلى عامل من عوامل إهدار الثروة الاقتصادية، ويتحول السيارة إلى عامل للتمايز والتباهى .... ] والثانية : تتعلق بقدرة المجتمع على التكيف مع مستحدثات التكنولوجيا . وفيما يرى [ Jonston ] أن هناك حالة من عدم التوازن بين مسيرة التطور العلمى والتكنولوجى وبين سعة / أو مقدرة المجتمع للسيطرة على هذا التطور واستيعابه والتكيف معه ، وقد تسببت هذه الحالة فى ظهور جمعيات ومنظمات مختلفة منها : أصدقاء الإيمان، أصدقاء البيئة ، إضافة إلى جمعيات ومنظمات علمية أخرى تبحث فى إعداد صيغ للملائمة بين إبداعات العلم وتحقيق حياة آمنة للإنسان ، خاصة أن هناك عديد من المشكلات التى تتعلق باستنزاف موارد البيئة الطبيعية والصناعات الثقيلة التى تلوث البيئة، والمخترعات التكنولوجية التى يسبب استخدامها مشكلات صحية كثيرة كالسرطان وغيره من الأمراض الخطيرة (٧١) .

وتعد القيم العلمية بمثابة نقطة لإسقاطات نظريات العلم وإبداعات التكنولوجيا المرتبطة به على المجتمع - بصفة عامة - ومن ثم يتضح من التحليل الدقيق لمفهوم الثقافة العلمية أنها تنطوى على إشارات واضحة تؤكد أهمية النظرة إلى " البعد الاجتماعى للعلم " . وقد ظهر ذلك واضحاً فى كثير من الأدبيات العلمية ، مثال ذلك ما أشار إليه [ Ciappetta and others ] أن



هناك أربعة جوانب أساسية في تحليل محتوى الثقافة العلمية ، وهي : المعرفة العلمية ، الطبيعة الاستقصائية للعلم ، العلم كطريقة في التفكير ، تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع<sup>(٧٢)</sup>. وفي ذات الوقت يؤكد [ Showalter ] على أهمية البعد القيمي في تصنيفه لأبعاد الثقافة العلمية ، ويصنف [ Hurd ] أهداف التربية العلمية في أربعة مجموعات - مؤكدا على فعالية الثقافة العلمية في كل منها ، وهذه المجموعات هي : الحاجات الشخصية personal Needs ، القضايا الاجتماعية Social Issues ، المعرفة البارزة Salient knowledge ، الاهتمامات / والمعرفة المهنية Career knowledge / Awareness<sup>(٧٣)</sup>.

• إن تنمية القيم العلمية أحد متطلبات بناء مجتمع للكفاية العلمية .

حيث إنه في عصر المعلوماتية ، يتضح دور التربية في تنمية " الثقافة العلمية Scientific Literacy " لتنمية وعي جديد لفهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ، وتنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية ، وتنمية مرونة ذهنية مبنية على المنطق الحسي والنقدى للظواهر والأشياء ، اعتمادا على المنهج العلمي في تفسير الأحداث وتنمية نظرة كلية للكون<sup>(٧٤)</sup>.

وقد جاء هذا المعنى واضحا ضمن اهتمامات مشروع القرن الحادي والعشرين " Project - 2061 " الذي أعده الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم AAAS بالتعاون مع المعهد القومي للتربية NSTA لتنمية الثقافة العلمية والتوصل إلى مجموعة من المفاهيم العلمية والاتجاهات الأساسية لكل المواطنين في مجتمع الكفاية العلمية Scientifically Literate Society . ومن أهم ما يؤكد عليه المشروع<sup>(٧٥)</sup> :

- التكامل بين الجوانب القيمية والاجتماعية للعلم والتكنولوجيا في تحقيق أهداف التربية العلمية .
- التكامل بين مناهج العلوم ومسابقات أخرى من مناهج اللغة والدراسات الاجتماعية والرياضيات .
- استخدام التعلم التعاوني Cooperative learning في دروس العلوم لحث التلاميذ على اكتشاف معنى التعلم الذاتي والعمل في فريق Team - work .
- اعتماد النظرية البنوية للتعلم Constructivism في تحديد استراتيجيات التدريس واختيار مهام التعلم . حيث تتحدد استراتيجية التدريس المرتبطة بها في خمس خطوات أساسية يطلق عليها [SEs] وتشتمل :

- إشراك Engage المتعلم في مهام التعلم [ مثل الملاحظة والتجريب، وإعداد التجارب ]
  - استكشاف Explore المفهوم من خلال الأنشطة الحسية .
  - تفسير Explain المفهوم أو المهارات المتصلة بمهام التعلم .
  - تطوير Elaborate المفهوم وتطبيقه في مواقف جديدة .
  - تقييم Evaluate مدى فهم التلاميذ للمفهوم أو تطبيق المهارة .
- إن تأكيد المضامين القيمية *value Contexts* في اختيارات الطلاب هو أحد مؤشرات نجاح التربية في تحقيق وظيفتها العلمية. وفي إطار هذا المعنى يؤكد [ Peterson, et. al. ] على أن القسم هي أحد الركائز الهامة في تحقيق أهداف التربية العلمية، وذلك للاعتبارات التالية<sup>(٧٦)</sup>:
- إن توليد المعرفة العلمية لا يخلو من القيم .
  - أن السياق المجتمعي للعلم Social context of science تعني أن هناك علاقة بين المعرفة العلمية وقيم المجتمع وهذا يرتبط بمعنى paradigm أكثر منه science .
  - إن أي جهد أو محاولات علمية Scientific endeavors يتطلب تأطيراً نظرياً / أو تصوراً فكرياً يمكننا من الاختيار بين البدائل المتاحة ، ويتضمن القيم الأساسية التي في ضوئها تتم عمليات التقويم .
  - إن الحضور القيمي في مناقشة قضايا العلم ، يمكن الطالب من اتخاذ قرارات ذكية intelligent decision ومسئولة responsible فيما يتعلق بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع.
  - إنها تسهم في زيادة فعالية وكفاءة خبرات التعلم الجمعي Group instruction Experience .
- وعلى ضوء ذلك ، يعرف [ Fullick, et. al ] أخلاقيات العلم ضمن مشروع " العلم والأخلاقيات والتربية Science , Ethics and Education project " بأنها: عملية الاستقصاء العقلاني Rational inquiry لملاحظة وتفسير الظواهر والعمليات العلمية ، وما يترتب عليها . وما يمكن أن نتخذه من إصدار حكم حول صحة / خطأ قضية ما، نتيجة بعض تطبيقات العلم ونقائضه بالنسبة لعالم الإنسان وموقفه منها . ومن ثم فإن نشر الثقافة العلمية يمكن أبناء المجتمع من التعرف على معطيات العلم والتقنية، وبما يمكنهم كذلك من التفاعل الإيجابي معها مع تجنب آثارها السلبية<sup>(٧٧)</sup> .

• **إن تفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية يتطلب :**

**(I) اعتبارات خاصة بتهيئة الطلاب وإعدادهم لحياة العلم**

■ إن تنمية / تكوين القيم العلمية لدى الفرد ، يتوقف على ما يمتلكه الفرد من شبكات إنراكية [فى الفهم ، والتوظيف ]، ومهارات علمية [ فى التفكير - والاستنتاج ] تمكنه من الاستمرار فى التعلم، وهنا نجر الإشارة إلى أن هناك نقطة التقاء بين مدخل التوضيح القيمي Value clarification فى بناء القيم، وبين النظرية البنوية Constructivism<sup>(٧٨)</sup> فى تكوين المفهوم العلمى ، تلك التى تؤكد على عمليات الضبط الداخلى بواسطة المتعلم نفسه عن طريق العمليات العقلية العليا، ذلك أن مفهوم التعلم فى سياقها لا يتقيد بما يمكن ملاحظته فى سلوك المتعلم ، بل يتعدى ذلك إلى العمليات العقلية المستخدمة فى بناء التركيبات العقلية ومن ثم فإن للتعلم بهذا المعنى يأتى تعبيراً عن رغبة داخلية تبدأ من الطالب ، وعلى المعلم دور التوجيه والارتقاء بتوجهات العملية التعليمية التعليمية دون فرض نهاية محددة لعملية التعلم ذاتها .

وهناك بعض الاعتبارات لحفز اهتمامات الناشئين بالقيم العلمية منها: (٧٨)

- توجيه الناشئين إلى تبني قضايا علمية لها درجة عالية من الأهمية ، ولأن نمى لديهم مهارات البحث العلمى بطرق صحيحة. ومن ثم ينبغى أن يعايش التلميذ " التجريب العلمى " على أنه شكل من التفكير، ولأن التجريب هو مدخل بناء العلم التطبيقى.

• يرى " أوزوبل D. Ausubel " أن العامل الأكثر تأثيراً فى حدوث التعلم هو المعرفة السابقة لدى المتعلم ، ومن ثم يجب على المعلم أن يستدعى المفاهيم السابقة الموجودة لدى التلاميذ عن العالم الفيزيقي، وبما يمكنه من اختيار المواقف والخبرات التطبيقية ما يساعد على النماء المعرفى فى تكوين المفاهيم والحقائق العلمية - مع وجوب مراعاة طبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها التلميذ . ومن ثم يجب أن يتجه المعلم فى إحدى طريقتين : الأولى : وتسمى حركة المفاهيم البديلة Alternative Conception [ مدرسة بياجيه Piaget school ] وهى تستخدم فى محاولة تصحيح المفاهيم . والثانية : تسمى نموذج معالجة المعلومات Information processing Model ويستخدم فى بناء استراتيجيات تنمية التحصيل المعرفى وزيادة قدرة المتعلم على حل المشكلات فى ضوء مفهوم السعة العقلية والذاكرة الفعالة / أو التمثيل المعرفى Knowledge Representation . ويمكن الرجوع فى ذلك إلى :

- A. cleminson , " Establishing an Epistemological for science teaching in the light of contemporary notions of the nature of science and how children learn science " Journal of Research in science teaching | vol 27 , No. 5 - 1990 | pp.424-445
- R. Osborne & P. Freybery ; " Learning in science : the implication of children's science teaching | Auckland , New Zealand Heinemann , 1985 | .

- تنمية اتجاهات الناشئين العلمية نحو الاهتمام بصياغة " الفرضيات " دون التثبيت بها ، وذلك باعتبار هذه الفرضيات وعوامل محددة لخطوط السير ، وليست عوامل ضمان للوصول إلى النتائج. ومن ثم فإن صياغة الفرضيات وجمع المعلومات ووضع بدائل واختيار أفضلها ثم اختبار النتائج في ضوء مقوماتها ، يعد من أنسب الطرق العلمية للتأكد من صحة فرضية معينة .
- الإغلاء من شأن " العملية العلمية Scientific process " في ذهن الناشئين ، وذلك بالتشديد على طبيعتها التخيلية الانفعالية ، ذلك أن الحقيقة في عالم الطبيعة ليست في انتظار الإعلان عن نفسها ، ولا يمكننا أن نحرف مسبقاً أي المشاهدات لها صلة بالبحث وأنها لا صلة له. فكل اكتشاف وكل توسيع للفهم يبدأ على شكل تصور مسبق تخيلي لما يمكن أن تكون عليه الحقيقة. وفي هذا المعنى يقول " ميداويزن " إن العالم يسعى وراء الحقيقة ولكن اليقين التام في غير متداوله .
- تشجيع الناشئين من التلاميذ على الإقبال على الدراسات أو التخصصات العلمية ، ذلك أن الانخراط في طريق العلم يحتاج إلى كفاءات عقلية متميزة تدعها المثابرة والإرادة القوية . فهؤلاء الناشئين هم بذور " النخبة العلمية " التي يتطلع إليها مجتمع المستقبل وينتظر منهم حلولاً لمشكلاته .

## ( II ) اعتبارات خاصة بتوجهات المحتوى العلمي الذي يقدم للطلاب :

- ويتم ذلك من خلال بعض العوامل التي تسهم في تفعيل دور التربية العلمية ومنها<sup>(٧٩)</sup> :
- اختيار عدد أقل من المفاهيم العلمية ودراستها بعمق أكثر ، حيث إن مثل هذه الأفكار يمكن أن تكون ضمن أفكار تنظيمية - داخل البناء المعرفي عند التلميذ ، وتنسج بإمكانية الانتقال والاستمرار .
- استقاء الخبرات التعليمية وتنظيم مواقف التعلم ، بما يساعد على تنمية مهارات السلوك العلمي ضمن فريق جماعي Team work اعتماداً على التدريس بالمشاركة - Minds on / Hands - on .
- التخطيط لتكوين مفاهيم علمية فعالة Activity Scientific Conceptions من خلال عمليات التفكير الاستقرائي inductive والاستنباطي deductive في آن واحد.

■ إعادة بناء المنهج الدراسي على مستوى المرحلة التعليمية ، بحيث يقدم محتوى المقررات المختلفة فى قنوات متوازية لسنوات عدة، أكثر من مجرد تقديم أجزاء منفصلة خلال إطار زمنى محدد ، وذلك بالاستعانة بشبكات المفاهيم<sup>(٨٠)</sup> .

■ تكامل دراسة العلوم والرياضيات مع مناقشة [ المظاهر المختلفة لمجالات ودلالات التأثير ] لكل منهما فى علاقتهما بالمجتمع .

ويمكن أن تشير إلى بعض المجالات التى يمكن للمدرسة الثانوية من خلالها أن تسهم فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها منها<sup>(٨١)</sup> :

■ تقديم موضوعات دراسية جديدة فى مناهج العلوم ، لترجمة الأهداف المعاصرة للتربية العلمية [ مثل : الهندسة الوراثية ، تكنولوجيا الحياة ، أخلاقيات الحياة ، نوعية الحياة فى عالم المستقبل ، الفيزياء الحيوية ، علوم التشريح البشرى ، علم الحياة الاجتماعى، علم النفس التربوى ، للصحة العامة للإنسان تنظيم الغذاء ، ترشيد استخدام الدواء، علوم الفضاء... وغيرها]. وجميع هذه الموضوعات تتضمن تساؤلات حول القيم والأخلاق والجمال العديدة ، وتهتم بمعنى التكيف الإنسانى / البشرى مع ثقافة التطور التكنولوجى ، هذا بالإضافة إلى تنمية تصورات مستقبلية حول وضع أفضل للحياة البشرية.

■ التركيز فى اختيار المحتوى على وقائع الحياة ، أو ما يعرف بمدخل الحياة الواقعية *real - life Aperoach* حيث تقدم المعلومات فى سياق ثقافى واجتماعى يرتبط بحياة الفرد ، بهدف الاسهام فى التنقيف العلمى لأفراد المجتمع ، وإشباع متطلبات تكيف الإنسان ، وتنمية قدراته فى اختبار البدائل الملائمة لحياته ، وتقدير دور العلم فى خدمة المجتمع .

● شبكة المفاهيم : مجموعة مترابطة من المفاهيم تمكن الفرد من الفهم الواعى للتأثيرات المختلفة فى المحيط الببلى ، وهى تعمل على تنظيم البنية المعرفية عند الفرد بما يبرز فعالية الأثر المتبلى للتعليم . وعن طريقها يمكن أن يحدث " انتقال أثر التعلم " لمجموعة من المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بالمفاهيم السابقة .  
وتبنى شبكة المفاهيم على أساس المنهج التكاملى ، بما يعكس معنى استمرارية الخبرة التربوية وتكاملها ، وبما يؤكد على عمق المعرفة وتلمى مكوناتها لدى الفرد المتعلم.

- توظيف المصادر غير المدرسية في تنمية قيم العلم وثقافته [ مثل : البيئة الطبيعية المحلية ، والمتحف العلمية ، البرامج الإعلامية ، الندوات الفكرية والثقافية ] ، وذلك كله من أجل تأكيد القيمة الوظيفية للعلم في حياة الإنسان والمجتمع.
- استخدام استراتيجيات جديدة في التدريس [ مثل : حلقات العصف الذهني ، مجموعات المناقشة ، التعلم التعاوني ، الخبرات الميدانية ، التعلم الذاتي ، الدراما وتمثيل الأدوار ، استخدام حل للمشكلات في القضايا الجدلية ] وذلك كله من أجل تنمية مفاهيم علمية صحيحة ، تولد فناعة فكرية لدى التلميذ حول الدلالات الوظيفية لمفاهيم العلم ، وأهميتها في دعم عوامل ارتفاع الحياة البشرية .

### ٣-ب] تمثيل القيم العلمية لدى طالب المرحلة الثانوية :

إن محاولة دقيقة لتحليل القيم العلمية توضح أن هناك مجموعة من القدرات التي تسهم في تكوينها وهي:

- قدرات تتعلق بتكوين واستخدام المفاهيم العلمية.
- قدرات تتعلق بفهم الحقائق وإدراك العلاقات السببية.
- قدرات تتعلق بالكشف عن نوع وطبيعة علاقات الارتباط بين كل من العلم والقيم والمجتمع.
- قدرات تتعلق بترجمة محتويات الضمير العلمي في صورة مبادئ وموجهات تحديد موقف الفرد من قضايا العلم ومستحدثات التكنولوجيا.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال : كيف تكسب طالاب التعليم الثانوي القيم العلمية؟ فأمامنا الأهداف التربوية للتعليم الثانوي ، وأساسا كذلك تنمية المرحلة الثانوية في صورته النمائية ، وما تتطلبه طبيعة المرحلة المعرفية التي يمر بها من مطالب معينة.

وعليه ، فإن الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية تهدف فيما تهدف إليه التأثير المنظم في سلوك الناشئة ، بما ينمي لديهم قدرات متميزة للتفكير العلمي ومهارات الوعي المرتبطة بها ، والتي تتطلبها حياة المواطن في مجتمع للكفاءة العلمية والاندماج الواعي في حياة عصره بكل سماته العلمية والتكنولوجية .

وإذا كان التمثيل المعرفي للمعلومات يستند بصفة أساسية إلى أشكال المعرفة في علاقتها بذاكرة المعاني عند التلميذ ، حيث إنه يشير إلى تحويل دلالات ومعاني الصياغات الرمزية

للمعلومات أو المدخلات المعرفية إلى معان وأفكار وتصورات ذهنية وإستراتيجيات معرفية، تستدخل في بنية العقل ويتم استيعابها لتصبح جزءاً من البناء المعرفي للفرد ولذاته المعرفية في التفاعل مع العالم حوله. ومن ثم يجب أن نميز بين معرفة تعطى للتلميذ بهدف استرجاعها، ومعرفة أخرى تدخل في بناء تراكيب عقلية جديدة، فالأمر يتوقف على فن استثارة القدرات العقلية لدى التلميذ للتفاعل مع يقدم إليه من معلومات<sup>(٨١)</sup>، فإن المقصود **بتمثيل القيم العلمية** \* هو حالة التكامل بين العقل / مستودع التفكير والمعلومات، والذي هو مجال التفاعلية العلمية في استيعاب المعرفة العلمية وبناء تراكيب عقلية جديدة حولها . وبين الضمير / مستودع القيم والأخلاق ، والذي هو مجال فاعلية الإرادة وتوجيه الاختيار من بين بدائل معينة. وعن التكامل بينهما تكون \* روح العلم وأخلاقيات العلماء كأحد الضوابط الحاكمة لسلوكيات الأفراد في دعم اختياراتهم واتخاذ قراراتهم في مواقف التفاعل مع البيئة المحيطة بهم.

وهناك مجموعة من السمات المميزة للتكوين العقلي لطالب المرحلة الثانوية ، والتي تشير إلى نضج قدراته العقلية وتمايزها ، ففي مرحلة المراهقة تصل القدرة على اكتساب واستخدام المعرفة إلى أقصى حدودها ، ويكون النمو المعرفي *Cognitive development* في هذه المرحلة كمياً وكيفياً في آن واحد . فمن ناحية التطور الكمي ، نلاحظ اختبارات الذكاء أن القدرات العقلية تبلغ أقصى فعاليتها وتصبح بالغة في التنوع فيما بعد سنوات المراهقة . أما من الناحية الكيفية فإن العمليات العقلية للشباب والراشدين تمكنهم من التعامل بصورة فعالة مع المشكلات التي تحتاج إلى حلول ، وخاصة المشكلات المجردة ويأتي ذلك في ترابط مع نمو القدرة على التفكير المجرد والتي تعكس قدرة المراهق على تحويل العالم الواقعي من حوله إلى رموز يتفاعل معها بعقله ويستطيع التلميذ في هذه المرحلة أن يتعامل بشكل أعم مع كل العلاقات المحتملة أو المفترضة القائمة بين الأفكار المجردة ومن ثم يكون النشاط العقلي في مستوى العمليات التصورية [ بما تشتمل عليه من التخيل & التجريد ]<sup>(٨٢)</sup>.

وفي هذه المرحلة فإن التلميذ يتجه في معالجته للمشكلات إلى تخيل كل الإمكانيات المحتملة في وجود المشكلة أو المساهمة في حلها ، ذلك أن مستويات تفكير الطالب في هذه المرحلة تقع في المستويات العليا للتفكير [ بما تشتمل عليه من القدرة على إدراك العلاقات السببية، ومهارات التحليل الاستقرائي والاستنباطي ، والقدرة على التقويم والتركيب ] ومن أهم ما ترمز إليه دلالات التفكير في مستوياته العليا هو التفكير التباعدى *Divergent thinking*، والتفكير التأملى *Reflective thinking* .

ولكى يصل المراهق عادة إلى ما يسميه *Piaget* بالتفكير الافتراضى الاستدلالي ، يتعين عليه قبول المعلومات أو القضايا على أنها افتراضات مبدئية قابلة للتمحيص ، ثم يختبرها فى ضوء الدلائل المتاحة. وفى هذا المستوى عادة يتجه المراهق إلى القيام بعمل العديد من عمليات الاستنباط Deductions على أساس افتراضى ، حيث يقوم بتحليل السلسلة الكاملة من الاحتمالات الممكنة فى حل المشكلة قبل اختيار إحدى الحلول المناسبة<sup>(٨٣)</sup>.

والمراهق فى هذه المرحلة يتجه نحو " التفكير المستقبلى " مراعىا فى ذلك قابليات التحرك والتغيرات الجذرية فى المجتمع.

وهذه السمات المميزة للتكوين العقلى لطالب المرحلة الثانوية هى فى جملتها القاعدة الأساسية التى تستند إليها المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها.

ولعل فى إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية ، ما يهيئ لديهم استعدادا مناسباً / أو قابلية لاكتساب هذه القيم :

- إن هذه المرحلة كما يسميها [ *Pect & Havughurst* ] بمرحلة الغيرية العقلانية rational altruistic وذلك أنها تشير إلى وعى الفرد بمعايير مجتمعه ، وإيماءات ضميره، ولكنه قادر على أن يراعى روح هذه القواعد فى علاقتها بمطلوبات المواقف الاجتماعية دون التقيد بحرفيتها ، ويسمونها كل من [ *Dewey & Williams* ] بالأخلاق التأملية Reflective moral أى القدرة على الاستبصار بالنتائج اللاحقة للسلوك ، وذلك عن طريق اختبار فكرة فى النهاية والاعتقاد فى النتيجة التى تودى إليها بعد مقارنات مختلفة بين الأفكار ونتائجها، ليرى فى النهاية مدى مطابقة النتائج الواقعية لتلك التى قدرها من قبل<sup>(٨٤)</sup>.

وإذا كان التفكير العلمى يعتمد على العقلانية Rationality وعلى حسن تقدير / تدبر النتائج consideration of consequences ، فإننا نستند إلى هذه السمات الأخلاقية فى تنمية مهارات التفكير العلمى وتنمية الاتجاهات نحو موضوعات العلم والبيئة، ومن ثم ينمو لدى الطالب اتجاها آخر من التفكير وهو البحث عن دلالات المعاني/ أى البحث عن قيمة العلم ووظيفته بالنسبة لعالم الإنسان ، ويصبح للقيم العلمية حضورا واعيا لدى الطالب المتعلم.

ولا ينبغي أن نغفل أن التركيز على تنمية القيم العلمية – ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها ، يدفع المعلمين إلى بنى وسائل وأساليب تدريس أكثر فعالية وتحسين شعورهم بكفاياتهم التعليمية. فقد تبين من نتائج بعض الدراسات [ *Cross – 1984* ] أن التركيز على تنمية



القيم ومهارات التفكير يعمل على زيادة فرص تحقق الأهداف التربوية ورفع مستويات تحصيل الطلاب<sup>(٨٥)</sup>.

- إن الحاجة إلى الاستقلال the need for independence تدفع الطالب إلى الرغبة في التعبير عن رأيه في مناخ علمي يقوم على أساس الحوار الفكري والاقناع ، وأن كل من الحاجة إلى الانتماء the need for belong والحاجة إلى التقبل الاجتماعي the need for social Acceptance تدفع الطالب إلى سلوك " للمشاركة الاجتماعية " ورغبة العمل في جماعة لانجاز مهام علمية معينة .

وإذا كانت الثقافة العلمية هي أحد المداخل المباشرة في تنمية القيم العلمية ، فإن للحوار أهمية في توليد قناعات فكرية حول انجازات العلم ومستحدثات التطور بما يمكن الفرد من الاختيار الواعي والاستثمار الأمثل لتقنيات العلم المعاصرة. وعلى الجانب الآخر فإن سلوكه المشاركة من جانب الطالب في تلك المرحلة هو مرتبط هام في تنمية أخلاقيات العمل العلمي، ذلك أن العمل الجماعي team work يعمل على إتاحة فرصة مناسبة لكفاءة إنجاز المهمات العلمية ،إلى جانب أن الحوار من خلالها يدفع إلى الإبداع والتميز في الأداء والفكر العلمي .

وهكذا ، فإنه بدون تطبيق مقصود حول الكيفية التي يمكن بها تنفيذ المهمات الفكرية في المواقف المدرسية وغير المدرسية ، فإن فرص النجاح في تحقيق هذه المهمات تكاد تكون محدودة. وتشير الدراسة [Purkey - 1970] إلى أن تعزيز مهارات التفكير التأملی Rlfecive thinking لدى الطلاب تسهم في مستوى الكفاية والافتان في النشاطات العقلية نفسها ، وفي تحسين مستوى التعلم ، وفي تحسين شعورهم بقدرتهم على توجيه وضبط قدراتهم الفكرية<sup>(٨٦)</sup>.

- إن قابليات النضج العقلي والنضج الذهني ، تجعل الطالب في هذه المرحلة في حالة من الشك تجاه ما تعلمه ومن ثم يعمل على إعادة التأكد من مصداقيته . ومن جانب آخر ، فإن هذه السمة تدفع الطالب إلى مزيد من التساؤل في مختلف الميادين ، وهو مدفوع إلى ذلك بنوع من حب الاستطلاع وشغف إلى الجديد في ميدان العلم والمعرفة، وحالة التفتح الذهني هذه ، تأتي في توافق تام لاستيعاب / أو كمنطق لإنماء كثير من القيم العلمية [ أسئلة عن كل شيء ، الرغبة المحلة في المعرفة والفهم ، البحث عن المادة العلمية ومعناها...].

وهذه السمة "النضج العقلي والتفتح الذهني". تدفع الطالب إلى أنماط سلوكية ترتبط بتنمية القسم العلمية منها : البحث عن مصادر جديدة للمعرفة ، الرغبة في الإثبات والتحقق بالتجريب / أو بالقراءة الناقدة والتحليل، احترام المنطق والإيمان بالطرق العلمية للتفكير .

وفي محاولة لضمان تمثيل إيجابي فعال للقيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، يمكن تحليل استراتيجيات تنمية القيم العلمية في ضوء مداخل التربية القيمية ، مع اعتبار المهام / أو المسؤوليات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم في هذا المجال .

وهذا يتطلب أن نشير إلى بعض مؤشرات التمثيل الفعال للقيم العلمية *Aspects of affective Scientific Value Representation* .<sup>(٣)</sup>

وهذا في جملته لايعنى الفصل بين مداخل القيم في تمثيل القيم العلمية ، ولكن الأكثر من ذلك أهمية هو أن موقفا واحدا للتدريس [ بما يشتمل عليه من محتوى دراسي وأنشطة ، وخبرات تعليمية موازية وأداء متميز للمعلم مع طلابه / حوار ، مناقشة ، استقصاء ، استدلال] كل ذلك قد يحتاج إلى استخدام أكثر من مدخل في موقف تعليمي واحد، وهذا يتوقف على كفايات اعداد المعلمين في مجال تنمية للقيم".

أولاً: مفصل التوضيح القيمي *Value Clarification Approach* . ويعتمد الأساس المنطقي لهذا المدخل على تحفيز الطلاب وزيادة قدراتهم على التفكير الخلقى *Moral thinking* وذلك بهدف دفع الطلاب إلى التقدم في المستويات الأعلى من التفكير الخلقى ويعتبر كل من [ *Raths & Harmin and Simon* ] من أوائل من نادوا باستخدام استراتيجية توضيح القيم / كتطبيق عملي لذلك الاتجاه العقلي الذي نادى به كل من [ *Piaget & Kohlberg* ] ويتطلب هذا المدخل أن يوضح للمتعلم موقفه من إشكاليات قيمية معينة *Value - dilemma* ، وإبراز قدراته على عرض وجهة نظره بشأن الاعتبارات المختلفة في مناقشتها، وهم يرون أن الاهتمام في التربية الأخلاقية يجب أن يكون موجها نحو مساعدة التلاميذ على استيضاح قيمهم الشخصية بدلا من تلقيهم مجموعة معينة من القيم ، وهذا يعنى النظر إلى جميع معتقدات القيم على أنها متعادلة الصديق بصرف النظر عن الموقف ، ومن ثم يتم تدريب الطلاب على التفكير في اختيار البدائل المناسبة في حل المشكلات. وبين [ *Superk* ] أن فاعلية هذا المدخل تنبئ في التركيز على كيفية قيام الفرد باصدار الأحكام القيمية *value judgment* وليس البحث في سبب أو نوعية الأحكام التي يجب أن يتخذها.<sup>(٨٧)</sup>

<sup>(٣)</sup> أبرزت الدراسة المبدئية بعض المؤشرات التي نحتكم إليها في التعرف على مدى نضج القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ص ٩١-٩٢.

ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن نستمد إليها لتنمية القيم العلمية استناداً إلى مدخل التوضيح القيمي :

### Case Study Approach

■ دراسة حالة

### Current Events Approach

■ الأحداث الجارية

حيث يرى [Meyer, 1990] أن أكثر المداخل فعالية في تدريس قيم وأخلاقيات العلم هو مدخل دراسة الحالة case study approach<sup>(٩)</sup> وهو يتطلب صيغاً متعددة لأساليب للتدريس لاكتساب أخلاقيات العلم والوعي بكثير من القيم والقضايا الاجتماعية المرتبطة به ، ومن هذه الأساليب<sup>(٨٨)</sup> :

. Small Group Discussion

■ المناقشة في مجموعات صغيرة

.Role play

■ لعب الأدوار

. Sociodrama

■ الدراما التمثيلية

Technique of Conflict Resolution

■ أسلوب حسم الصراع

ومن زاوية أخرى ، يرى كل من [Meyer & Selim, 1990] أن مدخل الأحداث الجارية Current Evened Approach<sup>[٩]</sup> من المداخل المناسبة لتدريس أخلاقيات العلم وتنمية القيم العلمية، وذلك في ضوء كثير من القضايا التي يثيرها التطور العلمي المعاصر.

(٩) يرى [Meyer] أن مدخل دراسة الحالة يتم في خطوات محددة هي :

- تحديد المشكلة أو القضية الأخلاقية المراد حلها .
  - عمل قوائم بوجهات نظر الطلاب حول القضية الأخلاقية موضوع الدراسة .
  - عمل مسح للمعرفة العلمية ذات العلاقة بالمسألة / أو القضية الأخلاقية وتكليفها للطلاب .
  - إعادة فحص وجهات نظر الطلاب في ضوء المعرفة العلمية بالقضية .
- \* يقترح كل من [Meyer & Selim] أن تتبع الخطوات التالية لتفعيل مدخل الأحداث الجارية في تدريس إشكاليات القيم العلمية وأخلاقيات العلم وهي :
- إعداد لوحة إحصائية داخل كل فصل خاصة بالأحداث العلمية الجارية [ تحتوي على مقالات الصحف والمجلات وصور وتقارير مكتوبة ] .
  - تدريس كل قضية على حدة ، ويخصص لها ملف مستقل يشتمل على المقالات التي تنشر في الصحف ، وتلخيص لما يذاع في برامج مختلفة ، وملخصات لتأثيرات وتلخيص هذه القضية على المجتمع ، وتقارير عن الملاحظات الميدانية ونتائج الدراسات العلمية .
  - تحليل عناصر كل قضية وإثارة وعي الطلاب بها .
  - تقييم الجوانب المختلفة للصراعات الناتجة عن تفاعل هذه القضايا الأخلاقية مع المجتمع ، ووضع الخطط والمقترحات في مواجهة كل قضية .
  - مناقشات الفئات التي يتم التوصل إليها . وإعداد تقارير علمية توضح أهم التضمنات ، وتحفظ التقارير في الملفات الخاصة بدراسة كل حالة .

وهناك دراسات أخرى أكدت على استخدام "مدخل الأحداث الجارية / أو التعلم المتمركز حول الحدث ، منها : [Watts (et. al.), 1997] وذلك باعتبار خصوصية المعالجة فيه لتنمية الوعي بقيم العلم وسلوك الممارسات العلمية.<sup>(٨٩)</sup> .

وعلى ضوء ما سبق فإن "التساؤل - والتنظيم" تعد من أهم أنماط سلوك المعلم التي تتميز بتنمية القيم العلمية لدى التلاميذ داخل الفصل الدراسي ، وهي تعد كذلك أكثر توافقاً مع مدخل النمو المعرفي والاستراتيجيات العلمية للمربطة به.

فمن خلال التساؤل يستطيع المعلمونحث طلابهم على إبراز قدرتهم الفكرية وتوظيفها عن طريق التساؤلات التي يطرحونها . فهم يستطيعون بأستلهم دفع الطلاب إلى تقبل المعلومات ومعالجتها / أو مقارنتها بغيرها أو توظيفها في أوضاع جديدة. فالتساؤل من جانب المعلم هو بمثابة استثارة عقلية وتوجيه لموضوع معين يستحق البحث والمناقشة، ومن زاوية أخرى. فإن استجابة المعلم لتساؤلات طلابه وحفزهم الدائم على إثارة التساؤلات ، تعد من أهم الركائز في بنية مناخ صفى يشجع على التفكير ولماه قدراته ؛ حيث إن استجابة المعلم [ الإصغاء ، للتقبل ، التوضيح ، تسهيل اكتساب المعلومات ] هي التي تحد مستوى الثقة وسلوك المبادرة والانفتاح الواعي على الخبرات والشعور بالأمن داخل الفصل الدراسي<sup>(٩٠)</sup> .

وتؤكد نتائج الدراسات العلمية في مجال الفعالية المدرسية ، على أن مستويات التحصيل العليا إنما تحدث عادة في البيئات الصفية المنظمة ، حيث يعرف الطلاب أهداف التعلم ، ويتم استغلال الوقت والإمكانات المتاحة بصورة أفضل ، كما تعطى عادة توجيهات محددة للانتقال من نشاط لآخر ، ويتم استغلال طاقات الطلاب وتوظيفها للانخراط في اجاز مهام تعليمية ذات معنى. ومن جانب آخر ، فإن حسن توظيف للمواقف لتعليمية داخل الفصل يبنى أن يقوم على أساس صبغة "عمل تعاوني أكثر منه تنافس فردي" ، ذلك أن التعلم التعاوني في مجموعات يعزز استخدام مهارات عليا في التفكير أكثر من التنافس الفردي[Johneson,1984] وكذلك فإن التعلم التعاوني يبنى لدى الطلاب قيم العمل في فريق Team Work التي هي أحد المؤشرات السلوكية للقيم العلمية<sup>(٩١)</sup> .

ثانياً : مدخل التحليل القيمي / الاجتماعي *Social- Value Analysis Approach* ،

ويحتسب كل من [ J. Banks – 1979 , J. Fraenkal – 1977 , M. Naughton - 1971 ] من أوائل من نادوا باستخدام هذا المدخل في تنمية القيم ، وذلك على اعتبار أنه يستند إلى تطبيق أساليب التفكير المنطقي على عملية التقييم ، ومن ثم يحاول التلاميذ أن يتقنوا نتائج

الاستزام بقيم معينة ، وطبيعة الصراعات التي قد تنشأ بين قيمتين في موقف واحد ، وأن يفهموا كذلك الأسباب التي تكمن وراء اختيار قيمة معينة <sup>(١٢)</sup> .

ومن ثم فإنه يعمل على تنمية التفكير المنطقي لدى للتلاميذ واستخدام أساليب الاستقصاء العلمي في حل المشكلات التي تحمل مضامين اجتماعية وأخلاقية ، ويساعد مدخل التحليل القيمي / الاجتماعي على تنمية الوعي بقيم العلم وأخلاقه ، إلى جانب تنمية قيم التلاميذ الذاتية في مواجهة مشكلات الصراع القيمي في المجتمع .

ويؤكد بعض الباحثين على أن مدخل التحليل القيمي الاجتماعي يعد من أكثر المداخل التدريسية مناسبة ، وبخاصة في تدريس القضايا التي تتطلب اتخاذ قرار يغلب عليه المصلحة العلمية تجاه المتناقضات أو للجدليات Conflicts Issues . وعلى هذا فإن مدخل التحليل القيمي الاجتماعي يتضمن تطوير التفكير المنطقي واستخدام الطريقة العلمية بما يمكن التلاميذ من المشاركة في الحوار / وبناء قاعدة بيانات صحيحة لاتخاذ قرار ما يتعلق ببعض القضايا ذات الصيغة الاجتماعية والعلمية socio – Scientific Issues <sup>(١٣)</sup> .

ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن نستند إليها في تنمية القيم العلمية استنادا إلى مدخل التحليل الأخلاقي :

- إدارة المناقشات Discussion Administrative Approach
- الأحداث الجارية Current Events Approach

فهناك دراسات عديدة أكدت على مدخل إدارة المناقشات <sup>(١٤)</sup> ، باعتبارها من المداخل الفعالة لتدريس قضايا أخلاقيات العلم وقيمه / وبصفة خاصة على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية.

<sup>(١٥)</sup> حدد كل من [meyer & willam] خطوات مدخل إدارة المناقشات على النحو التالي :

- تحديد الاهتمامات ذات الصلة بقضايا العلم وأخلاقيته .
- التعرف على المصادر العلمية لمناقشة القيم العلمية وقضايا الأخلاق .
- التحليل [ الاستقرائي والاستنباطي ] لاشكاليات العلم وتطبيقاته في إطار مرجعية القيم العلمية والمبادئ الأخلاقية ، في محاولة للوصول إلى ما ينبغي / وما لا ينبغي .
- محاولة توضيح مراتب معينة في مناقشة المضامين القيمية في إبداعات العلم ومستحدثات التكنولوجيا .
- محاولة التعرف على / أو تحديد القيم البديلة في الموقف العلمي موضوع المناقشة .
- التحليل / والمناقشة / والتفقد في محاولة للوصول إلى استخلاصات مقبولة .
- الكشف عن السياق الأخلاقي لمفاهيم - القيم العلمية - في إطار مرجعية المجتمع وطموحاته في التقدم .

والمعالجات التي تتم باستخدام مدخل الأحداث الجارية ، تتوقف على الطريقة التي نصل بها مع الطلاب في حلقات المناقشة إلى بناء الأحكام واتخاذ القرارات في محاولة لتحديد المهام والمسئوليات الفردية والمجتمعية تجاه القضايا موضوع الحوار والمناقشة . ويحدد [Kelly, 1990] بعض الخطوات التي يمكن الاسترشاد بها <sup>(٩٤)</sup> :

- التحليل التاريخي للقضية بقصد التعرف على خلفياتها وأوجه الجدل حولها.
- ربط القضية بالتوقعات المستقبلية للدارسين .
- تحديد الأسس العلمية لموضوعات المناقشة ومضامينها الأخلاقية والاجتماعية.
- التفكير / التحليل الناقد في الإجابات أو الخيارات المتباعدة للقضية .
- تأكيد المعارف والمفاهيم والمبادئ والأخلاقيات التي تسهم في تقييم وتوجيه التطبيقات في إطار علمي وأخلاقي.

وفى إطار هذا المعنى ، يعد "التنظيم" من أهم أنماط سلوك المعلم التي تعزز نماء القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والتي تعتبر أكثر ارتباطاً بمدخل التحليل القيمي والاستراتيجيات التعليمية المرتبطة به؛ وذلك باعتبار تحديد وتنظيم أولويات القضايا العلمية موضوع اهتمام الطلاب ، وتنظيم جماعات الطلاب وفق أهداف محددة للحوار والنقاش مع جماعات أخرى حول قضية محددة [ أى تناول القضية من زاوية مختلفة ] وكذلك تنظيم الطلاب في مجموعات عمل لاتجاز مهام تعليمية ذات صلة بالقضية موضع الاهتمام. ومن أهم الأنوار التي ينبغي على المعلم أن يودبها في هذا المجال <sup>(٩٥)</sup> .

- تحديد القضية العلمية ذات الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية .
- توجيه مجموعات الطلاب إلى جمع البيانات الملائمة حول هذه القضية والتثبت من صدقها .
- مناقشة وفحص كفاية البيانات ذات الصلة بموضوع القضية وتنظيمها .
- استخدام حالات مناظرة بين مجموعات الطلاب لتحديد توجهات الجهات الأحكام التقييمية لدى الطلاب.
- الكشف عن إشكاليات التعارض المنطقي في المناقشات التي تجريها مجموعات الطلاب حول المشكلة .
- بحث واختيار القرائن المناسبة الداعمة لأحكام قيمة وعلمية صحيحة ومنطقية .

ومن زاوية أخرى ينبغي أن يهتم المعلم بالتخطيط لمهام تعليمية تتضح فيها العلاقة بين القيم العلمية ومهارات السلوك والوعي المرتبطة بها ، ومن ثم فلا بد من إتقانهم للمهارات

المرتبطة بالقدرة على إثارة وتعزيز نزعات الاستقصاء وحُب الاكتشاف والحوار العلمي من خلال مستويات متنوعة / ومتدرجة من الأسئلة ، وتشجيع الطلاب على عرض مواقف وآراء معينة بالأسانيد الداعمة لها بما يخلق لديهم مستويات متميزة من الوعي العلمي ، هذا بالإضافة إلى حرص المعلمين على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في إثارة التفاعل حول قضايا العلم - ودلالاتها الوظيفية، والنقد البناء لاستجابات الطلاب بشأنها . كل هذا يتم في ضوء مهمات تعليمية محددة تتحدد فيها المستويات المعيارية لاستجابات الطلاب ، بما يحقق الهدف الأساسي " تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير والوعي المرتبطة بها " .

### ثالثاً : مدخل النمو الخلقى *The Moral/ Development Approach* :

ويستند هذا المدخل إلى نظرية النمو الأخلاقي لكوبرج ، ويهدف هذا المدخل إلى حفز / ودفع التفكير الأخلاقي للطلاب إلى مستوياته العليا أو المتقدمة، ومن ثم لا يقف محايداً تجاه قيم الطلاب حيث يكون التأثير موجهاً نحو غايات قيمة محددة .

وتشير دراسات [ Kohlberg ] إلى أن الأفراد يطورون تفكيرهم الأخلاقي إذا أُتيحت لهم فرص الاشتراك في مناقشة العديد من القضايا الأخلاقية، وفي تكامل مع نظرية كوبرج بحدود Rest ثلاثة معالم رئيسية في نمو الأخلاق وهي : التنظيم البنائي *Structural Organization* ، التسايق النمائي *Developmental Sequence* ، والتفاعلية *interaction* <sup>(١٦)</sup> وعليه فقد ظهر اتجاه جديد هو الوجه الآخر لمدخل النمو الخلقى وهو " المدخل المعرفي النمائي *The Cognitive developmental approach* الذي يجمع بين نماء المعرفة الخلقية والانتقال إلى مستويات متقدمة في التفكير الأخلاقي. فالمناقشات القيمية حول موضوعات معينة يكون لها من العمق بما يكفي لإحداث نوع من عدم التوازن *disequilibrium* يؤدي بالفرد إلى إدراك ما يعتقد فيه من قيم ، وبما يساعده كذلك على إعادة تشكيل مدركاته العقلية في صورة بناء قيمى يحدد استجابات للفرد مع المواقف المماثلة <sup>(١٧)</sup> .

وفى إطار هذا المعنى فإن تنمية القيم العلمية ، لابد وأن تستند إلى أنماط التفكير المختلفة والمتاحة أمام الطلاب حول إشكاليات علمية ، بهدف ارتقاء نمو الأحكام القيمية لديهم. فهناك التفكير القائم على المفاهيم *conceptual thinking* ، باعتبار قيام التلاميذ بجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بموضوع معين ، دراسة المواقف وتفسيرها ، وإجراء المقارنات، وإيجاد العلاقات بين المفاهيم المختلفة التي يتضمنها محتوى تدريسي معين . وهناك التفكير المبني على إدراك العلاقات أو التفكير العقلاني *rational thinking* والذي يعتمد على قدرات التلاميذ في

إدراك العلاقات حول مواقف وموضوعات القيم ضمن محتوى المقررات التي تقدم لهم. أما التفكير الاستدلالي Reasoning thinking فإنه يعتمد على قيام التلاميذ بتنظيم الأفكار وعرض المشكلات محل الدراسة بأسلوب علمي منطقي وصياغة البدائل ومقارنة النتائج وإصدار الأحكام التقييمية، وعلى ذلك فإن هناك كثير من التوقعات التي تشير إلى وجود تأثير دال للمناقشات التي تدور حول موضوعات تتعلق بمشكلات قيمة وخلقية في علاقتها بتنمية مستوى الاستدلال الخلقى Moral Reasoning لدى الطلاب<sup>(٩٨)</sup>.

ومن أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تستند إليها في تنمية القيم العلمية استنادا إلى مدخل النمو المعرفي : للمدخل المباشر .

ففي دراسة [Meyer & Selim , 1990] إشارة واضحة إلى أهمية المدخل المباشر في تدريس أخلاقيات العلم وقيمه ، وترى أن المدخل المباشر يعتمد على تقديم حقائق ورموز أخلاقية عامة للمسلوك العلمي scientific behavior ، فهناك كثير من الدلائل التي تشير إلى أهمية هذا المدخل في الدراسات المستقبلية حول الإنشكاليات المحتملة لتطورات العلم ومستحدثات التكنولوجيا، وذلك لأنه يستند إلى محكات واضحة للتمييز بين النظم الأخلاقية الملائمة وغير الملائمة<sup>(٩٩)</sup>.

وعلى ضوء ذلك فإن من أهم أدوار المعلم التي ينبغي أن يقوم بها لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والتي تعتبر أكثر ارتباطا بمدخل النمو الخلقى والاستراتيجيات التعليمية المرتبطة به<sup>(١٠٠)</sup>.

- كشف الحقائق أمام التلاميذ على أساس أخلاقي متسق مع حقائق العلم العامة.
- صياغة المفاهيم والتمييز بينها ، في محاولة لتحديد المبادئ والوصول إلى القيم .
- تنمية قدرة التلاميذ على جمع المعلومات وتنظيمها وتصنيفها وتحليلها، وذلك في محاولة جادة لتقصي الحقائق .
- تدريب التلاميذ على العمل / والمناقشة الجماعية والمشاركة في اتخاذ القرارات .
- تنمية مهارات الاستدلال القيمي value reasoning عند التلاميذ

### ٣- جـ] الدور الوظيفي للمدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية :

إن محاولة تحديد معالم الدور الوظيفي للمدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية هي بمثابة محاولة لتحديد المسؤوليات والاعتبارات التي يجب أن تراعى من داخل المحيط المدرسي بكل



عناصره للتأثير/ والارتقاء بالقيم العلمية كأحد المؤشرات التي يمكن أن نحتكم إليها في الحكم على جودة الأداء التعليمي في المدرسة .

والقضية التي تحاول الدراسة التأكيد عليها هي أن إشكالية تنمية القيم العلمية لا تعنى إتقان الطالب لتعلم حقائق العلم ونظرياته ولكن فهم الطالب لدلالات توظيف العلم في سياق اجتماعي معين ، فإذا كان التكوين العلمي لطالب المرحلة الثانوية هو الهدف المميز لـ "الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية" ، فإن أحد مؤشرات نضج التكوين العلمي للطالب في هذه المرحلة هو القدرة على إصدار أحكام علمية سليمة تستند إلى الخصوصيات المميزة لطبيعة العلم وأدائه . ونظرا لطبيعة النمو القيمي للطالب في هذه المرحلة<sup>١</sup> ، سيجد الطالب نفسه أمام سؤال يتعلق بـ "المسؤوليات الاجتماعية للطلم" ومن ثم يدخل إلى حيز التكوين العلمي للطالب في هذه المرحلة بعد آخر يتعلق بـ "المقبولية الاجتماعية لنتائج العلم في علاقتها بمالم الإيمان " الأمر الذي يفرض على المدرسة الثانوية مسؤولية تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد معالم الدور الوظيفي للمدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها فيما يلي :

### « ٣- ج - ١ » البيئة الصفية " كمحيط لتنمية القيم العلمية وتنظم مهارات التفكير :

إن البيئة الصفية الداعمة لتنمية القيم العلمية وتنظم مهارات التفكير تتسم بالانخراط المستمر من قبل المعلم وطلابه في أنشطة فكرية ذات مضمون علمي ، وتقديم مهمات تعليمية تتطلب أعمال التفكير العلمي بمهاراته والوعي العلمي بتجاهاته ، والانخراط المستمر من قبل العلم مع طلابه في التأمل ومناقشة توجهاتهم للفكرية. ولكي يتيسر للمعلم مشاركة طلابه بفعالية، فإنه يحرص على تطوير هذه البيئة ويعمل على إعادة تنظيمها، وبالاهتمام بالمواد التعليمية المستخدمة وبأنماط التفاعل والنشاطات التي تحدث داخل الصف .

■ بين Kohlberg أن هناك ثلاثة مستويات للنمو الخلفي ، والنمو الخلفي في مرحلة المراهقة يقع في المستوى الثالث Post-Conventional morality & Morality of self-accepted moral Principle

- وفي هذه المرحلة يدرك المراهق معنى الانسجام الاجتماعي Social Harmony في ضوء ماهية القواعد والستقرعات المأبولة للعمل المشترك بين أفراد الجماعة ، هذا بالإضافة إلى " نمو الضمير " كأحد العناصر الحاكمة للاختيار : Let your Conscious be your guide

ومن زاوية أخرى ينبغي زيادة الاهتمام بمصادر معلوماتية متجددة [ مثل الكمبيوتر ، الانترنت ، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ...] بما يوفر للطلاب تنوع مصادر المعرفة إضافة إلى أنها توفر لهم فرصة المعالجة العلمية لأشكال مختلفة من المعلومات ، مما يدفعهم إلى استخدام مهارات متقدمة في التفكير . وذلك بخلاف الشكل التقليدي لبينة التعلم ، والتي تنسم بالاعتماد المفرط على الكتب الدراسية وبعض الأعمال والوسائل التقليدية ، كل هذا يؤدي إلى نموذج نمطي في التعلم والحوار والتجريب .

إن البيئة الصفية التي تدعم وتعزز مستويات متقدمة من التفكير العلمي تسهم في تطوير مشاعر واتجاهات علمية سليمة . ففي هذه الصفوف يشعر الطلاب بحرية في المبادرة بالقيام بالأعمال وإبداء التساؤلات ومن جانب آخر ، فإن هذه الصفوف تمتاز بتفاعل إيجابي بين الطلبة أنفسهم ، ويتفاعل إيجابي بين الطلبة ومضمون المادة الدراسية ، كما تمتاز كذلك بتشجيع الطلبة على معالجة المعلومات لا نقل المعلومات وتلقيها . وفي هذه الصفوف تتاح الفرصة للطلاب لمناقشة وتحليل وتقويم ما يعرض عليهم من معلومات واقتراحات وشواهد ، وبالتالي يتمكن الطلاب من تطوير مهاراتهم على اكتشاف العلاقات واستدلالها ، واختبارها - أي أن الطلاب يتجاوزون مجرد حفظ المادة الدراسية إلى التساؤل فيها ، والإضافة إليها ، وإعطائها معنى جديدا (١٠١) .

ومن خلال العلاقات المتبادلة بين المعلم وطلابه والمادة العلمية داخل هذه البيئة الصفية ، يمتاز المعلمون بالانفتاح على خبراتهم للذاتية كما أنهم يشنون نتائج تفكير طلابهم ، وبالتالي فإنهم بدلا من طرح الأسئلة دوما على طلابهم ، فإنهم يشجعونهم على تنظيم وتحليل أفكارهم وافتراساتهم باستمرار .

### [٣-٢] المادة الدراسية كمحيط مناسب لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير:

يمثل مضمون المواد الدراسية البعد الثاني من أبعاد البيئة التعليمية التي تشكل / أو تحدد قدرتنا على تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير المرتبطة بها . ولأنك في أن مستوى تمكن الطلبة من المادة الدراسية إنما يعتمد على أشكال ونوعية الاستمارة والعمليات العقلية أثناء تعلم تلك المادة ، وأن كفاءة للعمليات العقلية كهدف تربوي من أهداف تدريس المواد الدراسية يعطى للتفكير هدفا ووجهة ، كما أنه يشد التفكير وينمي القيم .

ومضمون المادة الدراسية يشكل وسيطا لعمليات التفكير ونماء وجهة القيم . فالطلاب يمارسون مهارات واستراتيجيات التفكير ويعبرون عن قناعاتهم القيمة عن طريق معالجة

المعلومات المتضمنة في المادة الدراسية والخبرات المدرسية بصورة عامة . ومن ثم فإن نماء القسم العلمية واستراتيجيات التفكير ومهارات الوعي المرتبطة بها ، تعزز بالمعرفة الأكاديمية في المادة الدراسية كما أنها تكتسب كثيرا من معانيها ودلالاتها في سياق الخبرة المدرسية .

وبهذا المعنى ، فإن تأثير المادة الدراسية كمحيط مناسب لتنمية القيم العلمية ، وتعلم مهارات التفكير ، يمكن أن يتضح من خلال<sup>(١٠٧)</sup> :

- توجيه مقصود لمهارات التفكير والمهارات التي تسهم في تحقيق أهداف المادة الدراسية.
- استخدام مهارات واستراتيجيات التفكير في المواضيع الدراسية المختلفة ، بما يجعل لمضمون المادة الدراسية معنى بالنسبة للطلاب ، وبما يساعد الطلاب على تعميم تلك المهارات في مواقف مختلفة .
- التركيز على أسلوب المنهج الخفي *Hidden Curriculum* في توضيح دلالات الخبرة المدرسية بصورة وظيفية ملائمة لمواقف الحياة في المجتمع الخارجي .
- استخدام مدخل تاريخ العلم وسير العلماء في تأكيد قيمة النشاط العلمي الذي يقوم به الطلاب لتأكيد صفة التواصل العلمي مع عطاء العلماء السابقين.
- العمل على ترجمة محتوى المواد الدراسية إلى حقائب علمية/ نماذج ، تتطلب من الطلاب: [ تحديد القضايا العلمية المرتبطة بموضوع معين ، والوعي بالإشكاليات العلمية المرتبطة بها ، والاستبصار ببعض المشكلات العلمية المرتبطة بهذا الموضوع]، ذلك كله بما يستثير في الطلاب قدرات عقلية لافتراض الحلول وجمع المادة العلمية للتحقق من مصداقيتها.

### [٣-ج-٣] عمليات واستراتيجيات التعليم كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير:

يستخدم المعلمون أنشطة تعليمية مختلفة لتوجيه تعلم الطلاب ، وتتفاوت هذه الأنشطة في مستواها ومتطلباتها . وبصورة عامة فإن عمليات التعليم الصفی تؤثر في تنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير بعدة طرق منها :

- أن هذه الأنشطة / وتلك العمليات توفر فرصا كثيرة لتعليم الطلاب تنفيذ مهمات وعمليات فكرية معينة تكون مطلوبة في وضع التعليم / التعلم.
- أن عمليات التعليم الصفی وما يتطلبه من أنشطة تعليمية معينة ، تمكن المعلم من تلمس حاجات طلابه لتعلم استراتيجيات التفكير ومهاراته ، ومن ثم يستطيع المعلم تنمية القيم

العلمية ومهارات التفكير والوعي المرتبطة بها عندما تكون دافعية التعلم عند طلابه في ذروتها .

■ أن تنمية القيم العلمية في سياق مواقف التعليم الصفّي ، يتطلب استدعاء مهارات تفكير أكثر فعالية ومرونة لنقل الخبرة التعليمية من مستوى علاقة التلميذ بالمادة العلمية والموقف التعليمي إلى علاقة التلميذ بمجموعة من التصورات / فئات فكرية مجردة تضيف على خبرة التعلم معناه الحقيقي ، وتدفع مسارات التفكير في مستوى ارتقائي أسمى نحو غايات العلم وأهدافه.

ويمكن للمعلم باستخدام نماذج علمية محددة أن يخطط جيدا لمواقف الخبرة التعليمية في الصف الدراسي ، مراعيًا في ذلك المعاني المقصودة بتخزين المعلومات عند الطالب واستراتيجيات الاستدعاء ، وتنمية مهارات التفكير الناقد [ ليتجاوز التلميذ حفظ المعلومات إلى تحليل المعلومات وتقييمها في ضوء مرجعية علمية مناسبة] . كما أن تنظيم عمليات التعلم بحيث يدور حول سلوك حل المشكلات واتخاذ القرار ، يوفر للمعلم فرصا عديدة لاستجلاء مفهوم / ودلالات التقسيم العلمية في مواقف التعلم المختلفة، وما يرتبط بهذا النشاط من توضيح لكيفية حفظ مهارات التفكير العلمي لدى طلابه لتنفيذ مهام تعليمية معينة.

ولاشك في أن استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة ، إضافة إلى حسن تنظيم الأنشطة الصفية ، والأداء المتميز في استخدام المواد التعليمية ، يعمل على تعزيز اتجاهات الطلاب نحو القيم العلمية والوعي العلمي بقضايا البيئة ومشكلاتها . وتشتمل استراتيجيات التدريس التي يمكن أن تستخدم في تعزيز القدرات العقلية للطلاب وتنمية قيمهم واتجاهاتهم العلمية – كما تشير إليها أدبيات البحث التربوي على (١٠٣) :

■ استراتيجيات موجهة Directive تساعد الطلبة على اكتساب الحقائق والأفكار والاحتفاظ بها [ حقائق علمية ] .

■ استراتيجيات وسيطة Meditative، تساعد الطلبة في تطوير مهارات التحليل والاستقصاء العلمي ، وترتبط المفاهيم ، وحل المشكلات [ دلالات وفريقية ] .

■ استراتيجيات تعاونية Collaborative تساعد الطلبة على فهم أساليب ومتطلبات العمل التعاوني في مجموعات [ جماعات العمل الانجاز ] .

وهكذا يكون الترابط بين هذه الاستراتيجيات والمضامين الأساسية في تكوين القيم العلمية لدى الطلاب. ومن زاوية أخرى ، فإنه من غير المتوقع الفصل بين هذه الاستراتيجيات في تنفيذ المهام العلمية أو للتخطيط لخبرات تربوية معينة.

وليس هناك جدول مواصفات معين يحدد للمعلم استخدام هذه الاستراتيجيات في موقف دون غيره ، ولكنه على قدر كفايات الأداء المتوقع من جانب المعلم ، تكون مهاراته في استغلال الاستراتيجيات الملائمة حينما تكون الدفعة الطلاب في أفضل حالاتها. ومن الاعتبارات التي ينبغي ألا نغفلها وأن معاشرة الطالب لموقف تعليمي تطبق فيه أساليب تعليمية مناسبة ، يساعد في كشف معنى جيد لفهم للقيم العلمية ، ومهارات أفضل في إلماء واستخدام قدرات التفكير ، هذا بالإضافة إلى الاستبصار الواعي بقضايا العلم ومشكلاته .

ولمى مجال تنمية القيم العلمية - بصفة خاصة ، فإننا في حاجة إلى تعليم طلابنا معنى التفكير التأملي *Reflective Thinking* بطريقة واعية ومقصودة . وذلك أن " التأمل " في التفكير يقودنا إلى مستوى آخر من التكوين العقلي ، والذي يعد مطلباً لتنمية القيم العلمية ، يسمى بالبنية فوق المعرفية *Metacognition* ، وهذا يقود إلى تطوير كفاءة القدرات العقلية لتوجيه وضبط الكيفية التي سيقوم بها الفرد لتنفيذ مهام تعليمية / تفكيرية - إنها تتضمن تخطيط الكيفية التي سيتم بها تنفيذ النشاط أو المهمة ، وبالإضافة إلى ذلك فإنها تتضمن مراقبة الأداء وتعديل الأفعال بما ينسجم مع الخطة. إن تكوين " البنى فوق المعرفية " يعد أمراً صعباً ، لأنها تتضمن التفكير حول الكيفية التي ستجز بها مهمة التفكير في حل المشكلات أو تكوين الفرضيات ، هذا بالإضافة إلى الحكمة في مراعاة الأطر القيمية في استخلاصات النتائج العلمية (١٠٤) .

### ٣-٤] المعلم كرائد علمي في المدرسة :

حين تؤكد أدبيات التربية على مسؤولية المعلم في تنمية القيم بصفة عامة، فإن ذلك يستند إلى حقيقة أساسية تتعلق بمسؤوليات المعلم في توفير بيئة عاطفية *Emotional Environment* تهيئ للتلاميذ الاتجاه نحو قيم معينة ، واكتساب أنماط السلوك المعبرة عنها ويلعب المعلم دوراً كبيراً في رسم صورة العلم وإعطاء التلاميذ تصوراً حقيقياً للعلم من خلال ما يعرف بالتوقع العلمي *Scientific prospective* .

إن نشاط المعلم في حجرة تدريس العلوم هو نشاط متأصل وتتابعي ، يمكن أن نشير إليه على أنه يقوى ويدعم الاتجاه العلمي *The scientific attitude* ، ويزيد [Grinnell] على هذا

المعنى بقوله إن تدريس العلوم ينمى لدى الطلاب " طرق الرؤية *Ways of seeing* " ، وطرق الوجود *Ways of being* " هو يدرب الطلاب على تبني معايير ضابطة للاتجاه والإدراك Perceptual and attitudinal ، بينما يمكنهم من رؤية " النماذج " فى ظواهر أخرى<sup>(١٠٥)</sup>.

إن الاهتمام بالتضمين الأخلاقى فى محتوى الدروس العلمية أو الأخلاقيات التطبيقية Applied ethics يرجع إلى سببين: الأول : أن المدرس يكون غير متحمس لتعليم القيم فى سياق الدروس العلمية ، ومن ثم لا يظهر تحيز للطلاب تجاه أى نوع من القيم ويكون الاهتمام موجهاً فقط للحقائق العلمية. والثانى: أن تضمين القيم فى مقررات العلوم هو نوع من التنمية الأخلاقية للطلاب والمجتمع العلمى ، ذلك أن هذه الممارسات تدعم فى الطالب فكرة أن الاعتبارات الأخلاقية تكون حاضرة فى تقدير غايات العلم والتفكير حول تطبيقاته<sup>(١٠٦)</sup>.

ويتلخص أدوار المعلم فى إكساب وتنمية القيم العلمية لدى طلابه فى:

- تعريف الطلاب بطبيعة العلم ، وكيف يفكر ويعمل العلماء .
- مساعدة الطلاب على معرفة قوة وحدود العلم ، وأوجه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .
- مساعدة الطلاب على اكتشاف القيم المرتبطة بالعلم .
- مساعدة الطلاب على فهم وتقدير كيفية الارتباط بين كل من قيم العقيدة وقيم العلم .
- إكساب الطلاب معايير الحكم على القيم التى نستند إليها فى الوصول إلى تعميمات .

إن تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها ، يعنى ببساطة ضرورة انخراط المعلمين والمربين جنبا فى توفير الظروف الملائمة لتعزيز هذه القدرات ، وذلك بتهيئة مناخ تعليمى أفضل لإثراء فعاليات النشاط التربوى فى البيئة العلمية والأكاديمية التى يعيشها الطلاب داخل المدرسة ، ويتضمن ذلك<sup>(١٠٧)</sup> :

- أن يطرح المعلمون نماذج لبعض المشكلات والقضايا العلمية كى يحاول الطلبة حلها .
- أن يقوم المعلمون بتنظيم بيئة صفية مناسبة للتفكير العلمى، ويشمل ذلك: انتقاء مواقف الخبرة التعليمية ، اختيار وترتيب المواد التعليمية ، تخصيص الوقت المناسب لأداء مهام التعلم ، استخدام وسائل تقويم تركز على قياس نتائج تعليمية معينة تتطلب مهارات التفكير العليا.

- أن يستجيب المعلمون لأفكار الطلبة وتساؤلاتهم بطريقة تحافظ على مناخ صفى ومدرسى يتسم بالتقبل والثقة ، ويشجع على سلوك المبادأة والتجريب .
- أن يحرص المعلمون على توفير مصادر معلوماتية مناسبة ، أو توجيه الطلاب لمصادر جديدة للتعلم ، وكيفية الاستفادة منها .

ولاشك فى أن إسهام المعلم فى تنمية القيم العلمية وأنماط السلوك والتفكير المرتبطة بها، يتطلب من المعلم تهيئة مناخ دراسى ملائم لمستويات عليا من التفكير وتخصيص جزء من الوقت لجذب انتباه الطلاب حول التوظيف الأمثل لإبداعات العلم ونشاط التفكير حولها فإلى جانب أهمية معرفة المعلم بالخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية ، فإنه فى حاجة إلى مهارات متميزة فى تشكيل مواقف تعليمية تتسم مع المستويات النمائية للطلاب [ بما يضمن تفاعلاً بين البيئة الذاتية للطالب المتعلم [ فكر - وقيم ]، مع البيئة الموضوعية لعملية التعلم [معرفة علمية - تطبيقات عملية ] . فمن أهم ما يعيننا فى هذا المجال أن دور المعلم فى عملية التدريس يتجاوز مهمة نقل محتوى معرفى معين لأذهان الطلاب ، إلى استثارة الطالب ( عقليا ، ووجدانيا ) للدخول فى موقف التعلم بوعى وإيجابية.

ومن جوانب القصور التى ينبغى أن يتجنبها المعلمون التركيز على مجموعة المعارف العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية دون أن يعلم التلميذ شيئا عن طريقة العلم وعملياته ، ودون أن يعرف أسلوب التفكير العلمى وكيفية استخدامه فى حياتنا اليومية . وفى إطار هذا المعنى يذكر كل من [Trowbridge & Bybee] أن الطلاب يتعلم العلم كجسم من المعرفة دون أن يفهمه كعملية ، ودون معرفة خصائص الشخص الذى يقوم بعملية الاستقصاء والبحث العلمى ، فيشير إلى أن المعلمين يركزون بصورة تقليدية على نتائج العلم ، وغالبا ما يفضلون فى إعطاء الطلاب فهما لمعنى حل المشكلة كأحد الأهداف الرئيسية للتربية العلمية، ويشير كل من [ Collette & chioppta ] إلى أن الأكثر أهمية من تعليم التلاميذ معلومات وحقائق ، هو أن يكتشفوا الأفكار بأنفسهم من خلال الأنشطة العلمية والأنشطة المكتبية ، فهم محتاجون لأن يسألوا أسئلة ويثيرون جدلا وحوارا يسهم فى تنمية مهارات الاستقصاء ، وكذا تنمية القدرة على البحث والمعرفة . فهؤلاء التلاميذ سيتعلمون عن طريق هذه الأنشطة - أن العلم طريقة للمعرفة ، إضافة إلى أنه جسم من المعلومات الموجودة فى المقررات والكتب التى حصل عليها من المعلم (١٠٨) .

وقد يكون من المفيد عند الحديث عن دور المعلم كرائد علمي *Scientific agent* محاولة توصيف بعض الأدوار المميزة للمعلم في هذا المجال منها :

- ومن واجب المعلمين لإنجاز المهمات التعليمية <sup>(٢)</sup> بلجاح أن يعمل على :
- أن يجعل قضايا العلم ومهارات التفكير والوعي العلمي موضوعاً لتدريسهم.
- أن يركز على الخصائص الأساسية للعمليات العقلية الداعمة لمستويات عليا في التفكير مع العمل على خلق الاتجاهات الإيجابية نحو بيئة التعليم .
- أن يعمل على تعليم الطلاب وبصورة مباشرة الكيفية التي تتفاد بها تلك المهام التعليمية في أوضاع مختلفة ولتحقيق أهداف مختلفة.
- أن يساعد الطلاب في استشراف رؤى المستقبل حول قضايا العلم ومشكلاته في علاقتها بعالم الإنسان.
- أن يشجع طلابه على تبني نموذج التقييم والنقد البناء ، فيما يتعلق بمواقف العلم من عالم المادة ، وموقف الإنسان من قضايا العلم المعاصر.
- أنه يمكن الوصول إلى فئات عقل/ وجدانية لدى المتعلم من خلال :
- تسمية مبركات التلاميذ لفهم دلالات العلاقات الارتباطية والسببية ضمن مهارات حل المشكلة.
- التأكيد على المفاهيم العلمية ذات القيمة الوظيفية لحاجات المتعلم .
- تأكيد الاعتبارات التاريخية والثقافية والاجتماعية في تدريس قضايا العلم ومشكلاته.
- مناقشة القضايا الجدلية، خاصة ما يرتبط منها بقضايا القيم والأخلاق .
- إبراز أهمية الاعتبارات التاريخية في تطور النظريات العلمية .
- تقدير أهمية الأدلة العلمية في التفسير والفهم / أي محاولة تفسير بعض الحقائق العلمية بلغة الواقع اليبني.
- توضيح دور الثقافات المختلفة في تقديم التفسيرات العلمية .
- إبراز النماذج العلمية في تحقيق نتبوات علمية صحيحة .

<sup>(٢)</sup> المهمات التعليمية تقوم على أساس لشراف الطلاب في مجموعات عمل، تتطلب استخدام مستويات معينة من التفكير ومؤشرات سلوكية تعبر عن الوعي الصحيح بالقيم والاتجاهات العلمية ، ويتم تخطيط هذه المهمات التعليمية في سياق أنشطة المنهج المدرسي وتلهم خبراته.



• أن أداء المعلم في ضوء طبيعة العلم الاستقصائية يتضح من خلال :

- تأكيد الطبيعة التجريبية للمعرفة العلمية .
- تقديم الآراء المثيرة للجدل أو الخلاف .
- وصف تاريخ الأفكار والاكتشافات .
- تضمين التفكير العلمي في الموضوعات المقدمة .
- توضيح العلاقات بين الحقائق والأفكار المسبقة والتنبؤ بالنتائج المحتملة .
- توضيح إسهامات العلم في التطور التكنولوجي وتحقيق التمايز بين الحضارات .
- تأكيد المضامين الاجتماعية والإنسانية القيمة في دلالات توظيف المعرفة العلمية .
- توضيح معنى البعد التراكمي في بناء الحقائق والنظريات العلمية .

[ ٣ - ج - ٤ ] الاهتمام بنادى العلوم والمتحف العلمي في المدرسة :

إن تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ليست مهمة سهلة ، ويحتاج تحقيق هذا الهدف إلى الإلمام بطبيعة وحدود المشروع العلمي لسياسة التعليم [ أى خصائص ومحددات التكوين العلمي في الإنسان الذي تسعى التربية إلى إخراجها ]، وينطوي ذلك تحت عملية فهم العلم كطريقة للمعرفة كما هو جسم لها. ولا يتوقع أحد أن يفهم الطلبة المفاهيم والقوانين العلمية ، والمبادئ والنظريات قبل أن يفهموا أولاً كيفية اشتقاقها/ أى مهارات التفكير المرتبطة بها، كما يستعذر عليهم فهم طبيعة القيم العلمية دون الإدراك السليم لصور العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع.

وللأنشطة اللاصفية دور كبير في تهيئة نماذج لخبرات تربية ، في توافق مع أنشطة المنهج المدرسي ، وفيها نكتسب الخبرة المعرفية دلالات عملية وتطبيقية . ومن ثم فإن لكل من نادى العلوم والمتحف العلمي والمعارض العلمية دور كبير في تنمية فهم واع لطبيعة العلوم والتقنية المعاصرة .

فالنوادي العلمية : تسهم بنشاط كبير في دعم خبرات المنهج والأنشطة المدرسية الأخرى، وذلك من خلال توافر مزيد من المواقف / والتجارب العلمية التي تتطلب درجة من الإثارة والمتعة العلمية .

وتتضمن أهداف النوادي العلمية (١٠٩) :

- إجراء التجارب العلمية بغية اكتساب أشياء غير معروفة لا لتأكيد نتائج معروفة مسلفاً .

- تنمية أنشطة من شأنها أن تسهم في تحسين فهم الطلاب/ أعضاء النادي للعلوم .
- الإسهام في تحقيق فهم أفضل لوظيفة العلم في الحياة العصرية .
- زيادة الوقت المتاح لتعلم مهارات التفكير العلمي ، عن طريق توافر أنشطة علمية يضطلع بها الطلاب بعد نهاية اليوم الدراسي / أو في نهاية الأسبوع .
- تنمية الإحساس بالمشاركة في الأعمال الجماعية / التعاونية ، مما يعزز في سلوك الطلاب قيم الانتماء والعمل المشترك .
- تحسين فهم العلوم وتطبيقاتها من وجهة النظر المهنية ، فالأنشطة التي يضطلع بها الطلاب كالعمل في المختبرات وزراعة المصانع والمزارع، تكسبهم مزيدا من الواقعية في فهم مغزى التطبيق العلمي ، إضافة إلى فهم طبيعة المتطلبات العلمية لمزاولة المهن المختلفة .

ومن أهم ما يلفت النظر أن نواى العلوم الأمريكية [ وهى مكرسة لتنمية المواهب والميول العلمية ، وتسعى إلى إثارة فريدة من المعرفة والفهم للعلوم]، تفتح عضويتها أمام أى طالب مهتم من أية مدرسة، وهى لا تتيح ذلك إلا للطلاب المتفوقين فى مدارسهم لكى يصبحوا أعضاء نشطين ضمن عناصر الثورة البشرية فى المجتمع .

أما نواى العلوم فى بريطانيا ، فهى تشمل قائمة تجمع كل المدارس الثانوية تقريبا . هذا بالإضافة إلى جهود اتحاد شباب العلماء فى كثير من المدن البريطانية ، وهى تهتم برعاية طلاب القسم العلمى فى الصفوف للتأهوية العليا ، وذلك من خلال برامج خاصة [ محاضرات ، زيارات ، مشروعات عمل ]، وكثيرا ما كانت هذه النوادي مسئولة عن المبادرة فى مشروعات علمية جادة حول " العلم فى خدمة البشرية ، مسئوليات العالم نحو المجتمع " .

**وللمتحف العلمى :** دور كبير فى تقديم خدمة علمية متميزة لطلاب المدرسة - وروادها من الخارج وقد أولت لجنة التعليم قبل الجامعى بالجلس القومى للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية اهتماما كبيرا بتطوير المتحف العلمى ، على ضوء بعض الاعتبارات منها (١١٠) :

- يجب أن ينظر إلى متاحف العلوم باعتبارها مركزا للاهتمام العام لمظاهر التعليم غير الرسمى فى العلوم والتقنية. ويجب على متاحف العلوم كلما أمكنها ذلك، أن توفر مجالات منسقة لمختلف الهوايات العلمية ، وأن تعد برامج لتدريب المعلمين ، وأخرى مسائية تعرض على الأطفال وأولياء الأمور . كما يجب أن تتيح الفرص لتوفير التجارب، والخبرات المباشرة التى تكمل تلك الخلفية التى توفرها الوسائل الأخرى كالقراءة الخاصة وأجهزة التلفاز .

- يجب على الحكومة الفيدرالية أن توفر دعماً إضافياً لما تقدمه المتاحف من أنشطة تعليمية في الرياضيات والعلوم والتقنية بالقدر الذي يتيح مجالاً واسعاً وثرياً لتلك الخيارات العلمية .
- يجب على الجماعات التجارية والصناعية المحلية أن تتعاون مع المتاحف بهدف دعم وتقرير ما تقدمه من أنشطة والتعريف بها جماهيرياً، وأن تعد البرامج وتتيح الفرص التي يتعرف الطلاب من خلالها على مفاهيم العلم والتقنية .

وبهذا المعنى ، فإن أحد المعالم الأساسية في تنظيم المتحف العلمي ، التأكيد على نماذج وصيغ التكامل بين العلوم والتقنية ، هذا بالإضافة إلى أنها تفتح أمام الطلاب أفقاً جديدة للتعرف على " العلاقة بين عالم العلم وعالم الإنسان " .

كما معارض العلوم : فهي مناسبات سنوية أو نصف سنوية ، تعرض فيها المشروعات العلمية التي تقام في المدرسة نفسها . ويعرض في المعرض المدرسي جميع التجارب والأنشطة العلمية التي يقوم بها الطلاب في الصف / أو في الأنشطة اللا منهجية لنادى العلوم .

وينبغي أن تخرج المدرسة بمعرضها العلمي لتشارك في معرض المدينة السنوي / أو الإقليم ، بما يمنح الطلاب ثقة في اعتراف زوار المعرض بجهودهم . وينبغي أن يكافأ المشاركون في هذه المعارض مادية وأدبياً بما يشجع في نفوسهم الحافز القوي لاستمرار النشاط والعطاء (١١١) .

### [٣-٥] الاهتمام ببرامج للثقافة العلمية والأنشطة الحرة :

تواجه كثير من المجتمعات المتقدمة منها والنامية على حد سواء، إشكاليات كثيرة من التحدى الذي يمثله عدم التفاهم بين عالم العلم والتقنية وبين الناس عامة. وفي محاولة للتأكيد على طبيعة التكامل بين إنجازات التقنية الحديثة وبين واقع الثقافة وعموميتها ، يواجه المتخصصون في العلوم الاجتماعية والإنسانية مهمة صعبة في إيجاد التفاعل والتقارب بين التقنية والعلوم وبين الثقافة ، ويتبع على عاتق المنظمات التعليمية مسؤولية القيام بهذه المهمة [وهي تضيق الفجوة بين الثقافتين عن طريق دمج عناصر الإنسانية مع تعليم العلوم والهندسة والتقنية ورفع مستوى المعرفة العلمية في التعليم العام / قبل الجامعي] .

ولكن ما يبدو أكثر أهمية هو ما يقع خارج النشاط التعليمي ، سواء أكان في المدارس أم في المعارض الفنية والمهنية أم في الجامعات ، ويتمثل في تكوين الرأي العام وتوعيته . ويدعو ذلك إلى تهيئة الفرص للمجتمع ككل ليبقى على اتصال دائم بالتقدم الهائل في المعرفة

العلمية وتقنياتها، بما يؤكد في الوجدان المجتمعي نوعا من الراحة والنقسة بعبء العلم ومسئولية العلماء .

ومما يدعو إلى ضرورة فهم المواطنين للعلوم والتقنية من خلال برامج الثقافة العلمية، أن فكرة التنمية الاقتصادية تعتمد على العلم وعلى إعداد القوى العاملة العلمية والتقنية. والدولة التي لا تملك عددا كبيرا من العمالة المدربة فنيا وتقنيا لا تستطيع أن تجد لها مكانا بين الأمم التي تملك نواصي العلم والتقنية، ومن المعلوم أن المعرفة العلمية والتقنية تسهم في زيادة الإنتاج، حيث قدرت هذه الزيادة بحوالي [٩٠%] بينما تؤدي الزيادة في رأس المال إلى نمو يوازى [١٠%] فقط] وتعرف الدولة المتقدمة هذه الآليات وأهميتها، بينما الدول النامية قد تكون قاصرة عن استيعاب ذلك (١١٢) .

ويتم نشر الثقافة العلمية من خلال ممارسة عملية يمكن أن نطلق عليها " التنوعية العلمية"، وهي ممارسة يتم من خلالها إثراء فكر المواطن وتنمية وعيه ومدرسته حول العلم والتقنية عن طريق تبسيط العلوم أى نقل التصورات العلمية للعلماء حول طموحات العلم وإسهاماته في مواجهة المشكلات، وذلك لتكون عنصرا فاعلا في ثقافة المواطن العادي [ مثال ذلك: الغلاف الجوي ومشكلة طبقة الأوزون، الصحة الغذائية ومشكلات المواد الحافظة، صحة الإنسان ومشكلات تعاطي الدواء، هندسة الجينات، ومشكلات زيادة الإنتاج،..... ] .

وهناك ثلاثة أهداف رئيسية للتنوعية العلمية :

- إيجاد علماء قادرين على الإبداع العلمي .
- تنمية قدرات المواطن لاستيعاب التقنيات التي يتعامل معها، لكي يستفيد منها الاستفادة الكاملة .
- القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات الكفيلة باختيار التقنيات ذات المردود الإيجابي عليه وعلى وطنه .

ونظرا لأهمية الثقافة العلمية في تنمية روح البحث والإطلاع من خلال الأنشطة اللامدرسية التي تمارس في الأندية العلمية والمتاحف، ومن خلال إقامة العروض والمسكرات العلمية، كان التأكيد على أهمية الثقافة العلمية والتقنية كأحد منطلقات تطوير التعليم الرسمي . وقد جاء في توصية أقرها المؤتمر العام لليونسكو عام ١٩٨٤ ما يلي " إن الدخول إلى ميدان التقنية ودنيا العمل ينبغي أن يكون من المكونات الضرورية في التعليم العام،

ومن دونه سيكون هذا التعليم ناقصا ، وبذلك ينبغي التوصل إلى فهم الجانب التقني للثقافة المعاصرة بخصائصها الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وتقدير العمل الذي يتطلب مهارات علمية " (١١٣) .

والاهتمام بتوجيه الطلاب لاستثمار أوقات فراغهم بشكل إيجابي ، يمكن أن يتم من خلال توجيههم إلى ممارسة الأنشطة الحرة ذات المضامين العلمية ، حيث إن الاندماج في ممارسة الأنشطة والهوايات يعد من أهم المؤشرات التي تعبر عن الميول والاتجاهات. ومن أمثلة الأنشطة الحرة التي يمكن توجيه الطلاب لاستثمار أوقاتهم من خلالها : نادى التصوير، النادى التكنولوجى ، نادى علوم الفضاء ، قراءة الصحف والمقالات العلمية – والتعليق عليها فى المجالات المدرسية أو عرضها فى إذاعة المدرسة .

وعلى ضوء ما تبين من العرض الفكرى فى محاور الدراسة ، ينضج أن تنمية القيم العلمية يعد من أهم معايير الجودة التعليمية فى مدارس التعليم الثانوى، وذلك لاعتبارات خاصة بالمتطلبات اللازمة لمعيشة التطور العلمى والتكنولوجى للمعاصر.

وفى محاولة لتوضيح محددات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها، كانت أهمية البحث عن عوامل الضمان الأمثل للتمثيل القيمى والأخلاقى " لطبيعة العلم ومستحدثات التطور التكنولوجى ، وذلك استنادا إلى :

- السمات المميزة للقيم العلمية.
- الخصوصيات المميزة لطبيعة المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الثانوية
- استراتيجيات تنمية القيم العلمية فى ضوء مدخل تنمية القيم.

ويكاد يجمع التربويون على أن تنمية القيم العلمية ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها، تنمو فى بيئة أكاديمية تعزز الرغبة التطعيمية لدى الطلاب ، إضافة إلى تنمية مهارات متميزة للتفكير العلمى باستخدام مستويات عليا من التفكير ، واتخاذ للتجريب وسيلة لتعزيز مهارات التفكير فى مستوياته المختلفة .

وعلى ضوء ما توصلت إليه للدراسة النظرية من استخلاصات ، كانت الحاجة إلى توصيف واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها، ومحاولة تفسير نوع وطبيعة المشكلات التى تعوق فعالية دور المدرسة فى هذا المجال ، وذلك بغية الوصول إلى بعض متطلبات تفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية .

## الدراسة الميدانية

### تحليلها ومناقشة نتائجها

هدفت الدراسة الميدانية إلى محاولة التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها، والمشكلات التي تعوقها عن تحقيق ذلك، ومقترحات حلولها. هذا إلى جانب محاولة الوقوف على بعض الاعتبارات اللازمة لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية، وشروط الخبرة التربوية وأداء المعلم في هذا المجال.

وقد أجريت الدراسة الميدانية باستخدام ثلاث أدوات : طبق الاستبيان الأول على عينة من مدرسي العلوم والرياضيات بالمرحلة الثانوية بلغ عددهم ٥٨ مدرسا ومدرسة، وطبق الاستبيان الثاني على عينة من طلاب المرحلة الثانوية شيعتي العلوم والرياضيات - بلغ عددهم ١٠٩ طالباً وطالبة، وأجريت مقابلة مع عينة من موجهي العلوم والرياضيات بمديرية التربية والتعليم بالقاهرة بلغ عددهم ١١ موجهاً.

### تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

أولاً : من حيث وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية العلم، والحاجة إلى تفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية في الوقت الراهن . فقد تبين من استجابات أفراد العينة :

( ١ ) أن هناك درجة مناسبة من الوعي بأهمية العلم وصلاته الوثيقة بحياة الإنسان وبناء المجتمعات لدى كل من المعلمين والطلاب ، ويتضح ذلك مما يلي :

أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته :		معلمون		طلاب	
ت	%	ت	%	ت	%
٤٠	٦٨,٩٦	٧٨	٧١,٥٥		
• زيادة معرفة الإنسان بطبيعة الكون ومكوناته ، وكيفية استثمارها على الوجه الصحيح .					
٤٤	٧٥,٨٦	٨٧	٧٩,٨١		
• تعريف الإنسان بحدود مسؤولياته وواجباته تجاه البيئة التي يعيش فيها .					

\* طبقت الدراسة الميدانية في نوفمبر ٢٠٠١ م .

- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من ست مدارس ثانوية عامة بمحافظة القاهرة ( من إدارات : غرب المنصورة ، بلقاس ، المنزلة ) .

- ما ورد في أعداد العينة هو جملة الاستمارات الصحيحة التي حصل عليها الباحث .

[ جملة الاستمارات التي تم تطبيقها ( ١٧٨ طالباً ، ٦٩ مدرسا ) ] .

طلاب		معلمون		
ت	%	ت	%	
٩٢	٨٤,٤٠	٤٨	٨٢,٧٥	• أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته :
٥٩	٥٤,١٢	٣٣	٥٦,٨٩	• إثراء المعرفة بمستحدثات التكنولوجيا ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها .
٩٣	٨٥,٣٢	٥	٨٧,٩٣	• أن العلم يهيئ لدى الفرد درجة من الرضا في اتخاذ قرارات حياته اليومية .
٨٧	٧٩,٨١	٤٤	٧٥,٨٦	• أن العلم يحسن من نظرة الفرد إلى الحياة واختياراته فيها ، وتقاوله بالمستقبل
٦٩	٦٣,٣٠	٣٦	٦٢,٠٦	• أن العلم يحسن من قدرات الإنسان على التكيف مع مواقف الحياة، التي تتطلب الوعي للطمى
٩٢	٨٤,٤٠	٤٩	٨٤,٤٨	• أن العلم يساعد على اتساع الأفق في التفكير - وهو متعة لذاته .
٩٢	٨٤,٤٠	٤٩	٨٤,٤٨	• أن العلم والأخلاق وجهان لعملة واحدة ، هي العمل والإبداع من أجل الآخرين .
٢٥	٢٢,٩٣	٢٧	٤٦,٥٥	• أن العلم يفيد الإنسان في تقدير مكانته ومسؤوليته في الكون ومعرفة غايات وجوده
٩٧	٨٨,٩٩	٥٥	٩٤,٨٢	• أهمية العلم بالنسبة للمجتمع :
١٠٠	٩١,٧٤	٥٦	٩٦,٥٥	• العلم هو وسيلة المجتمعات في تحقيق التنمية والارتقاء الحضارى .
				• العلم هو أحد معايير التمايز بين المجتمعات في العصر الحالى .
				• العلم هو المدخل الحقيقي لحل مشكلات المجتمع، ودعم عوامل قوته.
				• العلم هو قاطرة التنمية والارتقاء .
٩٨	٨٩,٩٠	٥٢	٨٩,٦٥	• العلم يمكن المجتمع من استثمار ثرواته.

طلّاب		مضمّنون		أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته :
ت	%	ت	%	
٨٩	٨١,٦٥	٥٠	٨٦,٢٠	• العلم هو أحد قواعد الحوار أو المناظرة مع الآخر في عصرنا الحالي
٧٨	٧١,٥٥	٥٠	٨٦,٢٠	• الوعي العلمي هو أحد عوامل الوفاق الاجتماعي تجاه قضايا المستقبل والمصير .

وقد جاءت أعلى الاستجابات حول أهمية العلم بالنسبة للإنسان ذاته [ أن العلم يحسن من نظرة الفرد إلى الحياة واختياراته فيها وتقلّله بالمستقبل " ٨٧,٩٣% ع ، ٨٥,٣٢% ط "، إثراء المعرفة بمستحدثات العلم والتكنولوجيا وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها " ٨٢,٧٥% ع ، ٨٤,٤٠% ط "، تعريف الإنسان بحدود مسؤولياته وواجباته تجاه البيئة التي يعيش فيها " ٧٥,٨٦% ع ، ٧٩,٨١% ط " ] وقد جاء في تعليق كثير من أفراد العينة أهمية حضور البعد الأخلاقي في تطبيقات العلم ، مؤكدين بذلك أن اجتماعية العلم لا بد وأن تؤسس على مفاهيم وقيم أخلاقية [ أن العلم والأخلاق وجهان لعملة واحدة هي العمل والإبداع من أجل الآخرين " ٨٤,٤٨% ع ، ٨٤,٤٠% ط " ]

وكذلك فقد جاءت استجابات أفراد العينة لتؤكد " أهمية العلم بالنسبة للمجتمع " [ أن العلم هو أحد المعايير الأساسية للتمايز بين المجتمعات في العصر الحالي " ٩٦,٥٥% ع ، ٩١,٧٤% ط "، العلم هو وسيلة المجتمعات في تحقيق التنمية والارتقاء الحضاري " ٩٤,٨٢% ع ، ٨٨,٩٩% ط "، العلم يمكن المجتمع من استثمار ثرواته " ٨٦,٢٠% ع ، ٨٢,٦٥% ط " ] . وقد جاء في استجابة أفراد العينة في التعليق على المفردة " الوعي العلمي هو أحد عوامل الوفاق الاجتماعي تجاه قضايا المستقبل والمصير " ٨٦,٢٠% ع ، ٧١,٥٥% ط "، إشارات واضحة إلى أن العلم يساعد على اتساع أفق التفكير وأن يدرك الفرد مسؤولياته في توحيد تام مع الإرادة المجتمعية تجاه بعض قضايا وإشكاليات التخطيط للمستقبل - الصورة الرمزية لمجتمع المستقبل ، إضافة إلى توحيد إرادة المجتمع / أو الوفاق الاجتماعي تجاه مواضيع المشكلات أو الأزمات .

ومن مجموع هذه الاستجابات يمكن الإشارة إلى أن الإنسان هو هدف العلم وغايته ، وعليه مسؤوليات إبداع العلم وصناعة الفكر ، وإليه يعود العلم بنتائجه ، الإنسان حامل لقيم العلم يفكر ويبدع ، هو يحقق ذاته - وفي نفس الوقت يدعم قوى المجتمع وعوامله للنهضة والارتقاء ، وعليه فإن حضور المجتمع في عقل العالم هو جوهر القيم العلمية وأخلاق العلماء .



(ب) أن وجهة نظر أفراد العينة (معلمين - وموجهين) تلتقى عند نقطة واحدة في تحديد مفهوم " التقسيم العلمية " وهي موقف الإنسان من العلم إبداعا ، ومن للتكنولوجيا استثمارا، ومن المجتمع نهضة وارتقاء ، هذا إلى جانب التأكيد على اتجاهات الفرد نحو العلم وقناعاته بتوظيف نتائجه .

ويتضح ذلك من واقع استجاباتهم على السؤال الخاص بـ " تعريف القيم العلمية "

معلمون		موجهون		
ت	%	ت	%	
٥٣	٩١,٣٧	١١	١٠٠	• مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد إزاء موضوع علمي معين أو موقف متصل بالعلم وتطبيقاته التكنولوجية .
٥٢	٨٩,٦٥	٨	٧٢,٧٢	• قواعد محددة لتنظيم سلوك الفرد في علاقاته بالبيئة على أساس من الوعي بالعلاقات والتأثيرات فيها
٥٠	٨٦,٢٠	١١	١٠٠	• التقسيم العلمية لا تعنى أن يكون الإنسان عالما ، ولكن لديه اتجاه إيجابي نحو العلم ، ووعي علمي يمكنه من فهم مشكلات البيئة والمجتمع من حوله
٤٦	٧٩,٣١	٧	٦٣,٦٣	• طاقات عقلية / ووجدانية تحدد موقف الفرد من قضايا العلم ومسئوليته تجاه مشكلات البيئة المحيطة به .
٤٥	٧٧,٥٨	١٠	٩٠,٩٠	• السعي لتحكيم منهج العلم في معالجة قضايا ومشكلات الحياة والبيئة .
٤٤	٧٥,٨٦	٩	٨١,٨١	• التفكير العلمي في إطار المقدمات الموضوعية القائمة في الموقف
٤٢	٧٢,٤١	٨	٧٢,٧٢	• مجموعة من التوجهات الاجتماعية والأخلاقية التي تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم والتكنولوجيا المعاصرة .

ومن مراجعة دلالات النسب المئوية ، يتضح أن مفهوم القيم العلمية يجمع في كل متكامل بين اتجاه إيجابي نحو العلم [ مجموعة من الاتجاهات الإيجابية لدى الفرد إزاء موضوع علمي معين أو موقف متصل بالعمل وتطبيقاته ٩١,٣٧% ع ، ١٠٠% ج ، مجموعة من التوجهات الاجتماعية والأخلاقية التي تحدد موقف الإنسان من قضايا والتكنولوجيا المعاصرة ٧٢,٤١% ع ، ٧٢,٧٢% ج ، التفكير العلمي في إطار المقدمات الموضوعية القائمة في الموقف ٧٥,٨٦% ع ، ٨١,٨١% ج ] وبين مظاهر سلوكية تجاه قضايا العلم ومستحدثات التكنولوجيا تعبر عن نضج الوعي العلمي [ قواعد محددة لتنظيم سلوك الفرد في علاقاته بالبيئة على أساس من الوعي بالعلاقات والتأثيرات فيها ٨٩,٦٥% ع ، ٧٢,٧٢% ج طاقات عقلية ووجدانية تحدد موقف الفرد من قضايا العلم ، ومسؤولياته تجاه مشكلات البيئة المحيطة به ٧٩,٣١% ع ، ٦٣,٦٣% ج ] . هذا بالإضافة إلى أن الفهم الحقيقي للعلم يتضح من خلال علاقاته وموقفه من مشكلات الحياة والبيئة التي يعيشها الإنسان [ أن القيم العلمية لا تعنى أن يكون الإنسان عالماً، ولكن لديه اتجاه إيجابي نحو العلم، ووعي علمي يمكنه من فهم مشكلات البيئة والمجتمع من حوله ٨٦,٢٠% ع ، ١٠٠% ج ، السعي لتحكيم منهج العلم في معالجة قضايا ومشكلات الحياة والبيئة ٧٧,٥٨% ع ، ٩٠,٩٠% ج ] .

(ج) وقد تأكد من مجموع استجابات أفراد العينة (مدرسين ، وموجهين ) أن هناك حاجة ملحة في الوقت الحالي لتفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية .

وقد جاءت استجابات أفراد العينة لتؤكد منطلقين أساسيين في هذا المجال :

الأول : أن تفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية يعد استجابة ضرورية للمرحلة الراهنة من مراحل التطور العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات : [ الاندماج الواعي في حضارة العصر - ومسايرة العالم مسايرة للشركاء لا مسايرة الأكتاع ٩٣,١٠% ع ، ١٠٠% ج ، أن عناصر التمايز والقوة بين المجتمعات في العصر الحالي ليست قوة السلاح ، ولكن قوة العلم أي القدرة على إبداع العلم واستنبات التكنولوجيا ٩٣,١٠% ع ، ٨١,٨١% ج أن القيم العلمية هي التي تزهل للتنمية وجوداً حقيقياً في المجتمع ، واستثماراً لثرواته بوعي ومسؤولية، ووعي بمكانة المجتمع في حوافر متكافئ مع المجتمعات الأخرى ٨٦,٢٠% ع ، ٨١,٨١% ج ، حفز طاقات الإبداع العلمي لدى شباننا في المدارس والجامعات لاستعادة المكانة العلمية لمصر كما كانت عليه في عصور ازدهارها ٨٩,٦٥% ع ، ١٠٠% ج ] . وأهم ما يغلب على مضمون هذه الاستجابات كما اتضح في تعليق بعض أفراد العينة

"روح التحدى" ذلك أن القيم العلمية هي أحد المدخلات لتمكين فئة الناشئين بقدراتهم على تطوير مجتمعهم .

الثالثى : أن تفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية هي محاولة لتحديد بعض المهام التربوية الأساسية التي تتعلق بالوظيفة العلمية للتربية : [ تمكين الفرد من التفكير بطريقة واعية في مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة ٨١,٠٣% ع ، ٩٠,٩٠% ج أن القيم العلمية لا تقتصر على علاقة بنظريات العلم والمعرفة ، ولكنها تنمى لدى الفرد روح البحث عن معنى تطبيقات العلم في خدمة عالم الإنسان والبيئة ٧٧,٨٥% ع ، ٩٠,٩٠% ج ، تنمية فهم الطلاب لمعنى الإبداع العلمى، إضافة إلى زيادة تقديرهم لجهود العلماء والمبتكرين ٨٩,٦٥% ع ، ٩٠,٩٠% ج، أن القسم العلمي تنمى لدى الإنسان فهما واعيا لمعنى وجوده فى علاقته بالمكونات الأخرى للبيئة ٦٨,٩٦% ع ، ٧٢,٧٢% ج، إكساب الطلاب الوعى بمضامين المغامرات العلمية للعلماء، وبأن للعلم موضوعات يجب تعلمها (٦٠,٣٤% ع، ٥٤,٥٤% ج إثارة المعرفة بعالم الإنسان والطبيعة ٦٣,٧٩% ع ، ٦٣,٦٣% ج].

ومن أهم ما ينبغي الإشارة إليه هو أننا لسنا فى حاجة إلى بحث أسباب تفرض ضرورة الاهتمام بتفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية ، ذلك أن دور التربية في هذا المجال يستند إلى فعاليات النشاط العقلى لدى الطلاب وحسن استثمارها على الوجه الصحيح لتكوين بذور " النخبة العلمية " القادرة على تطوير المجتمع وتحقيق نهضته الحضارية ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر فإن تفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية هو محاولة للبحث عن شروط وآليات تحقيق أهداف الوظيفة العلمية للتربية ومنها " تهيئة الإنسان المصرى للعبء العلمى والحضارى " وذلك الإنسان الذى يعد أحد دعائم الرصيد الاستراتيجى فى حركة التنمية المأمولة.

( د ) وفيما يتعلق بوجهة نظر أفراد العينة ( مدرسين ، موجهين ) حول " أهداف تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية " فقد أمكن ترتيب هذه الأهداف على النحو التالى :

معلمون	موجهون
ت	ت
%	%

• تأهيل طالب المرحلة الثانوية لمعيشة التخصص ٥٦ ٩٦,٥٥ ١١ ١٠٠

العلمى والأكاديمى فى الجامعة بفاعلية تؤدى الى

نمو قدرات الإبداع والابتكار مستقبلا

موجهون	مطمعون			
ت	ت	%	%	
١١	٥٣	١٠٠	٩١,٣٧	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تنمية الاتجاه نحو ممارسة الأنشطة العلمية داخل المدرسة/ وخارجها كجزء من التربية المستكمية، بما ينمى وعى الطالب بثقافة التطور العلمى ومفردى التحولات المبرعة فى تطورات العلم والتفكرات المرتبطة به ، ومدى ملائمتها لعالم الإنسان .</li> </ul>
١٠	٥١	٩٠,٩٠	٨٧,٩٣	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اتوعية العلمية/ وتنمية المواهب العلمية من خلال الربط بين مظاهر النشاط الإنسانى والبيئة المحلية المحيطة .</li> </ul>
١٠	٥٠	٩٠,٩٠	٨٦,٢٠	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تأكيد مبدأ " التعليم الذاتى "، وذلك باعتبار أن المدرسة جزء صغير فى شبكة أكبر للنشاط العلمى، وأن الوعى بالقيم العلمية يمكن الطالب من الاختيار بين بدائل النشاط الحر .</li> </ul>
٨	٤٧	٧٢,٧٢	٨١,٣٠	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تنمية وعى الطلاب بالمضمون الاجتماعى والإنسانى للعلم وتقنياته .</li> </ul>
٩	٤٦	٨١,٨١	٧٩,٣١	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التأكيد على محتوى الأفكار ومهارات التفكير بدلا من التركيز على المصطلحات وطرق الحفظ .</li> </ul>
٧	٤١	٦٣,٦٣	٧٠,٦٨	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تأكيد السخطرة العلمية فى تنمية قيمة النشاط الإنسانى والموارد المتاحة على ضوء الصيغة المثلى لاستثمارها .</li> </ul>
٧	٤٠	٦٣,٦٣	٦٨,٩٦	<ul style="list-style-type: none"> <li>• التركيز على نوع وطبيعة العلاقة بين الأنظمة العلمية والأكاديمية والتطبيقية بدلا من الوقوف عند الحدود بينها .</li> </ul>

مطمون		موجهون	
ت	%	ت	%
٤٧	٨١٣٠	٨	٧٢,٧٢

• تزويد الطلاب بقاعدة أساسية تستند إلى مرجعية الثقافة والقيم ، يحتكم بها في تقدير المضمون الاجتماعي والإنساني لحركة النشاط العلمي في المجتمع .

وقد أبرزت دلالات النسب المئوية ، أن أهداف تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تركز بصفة أساسية على البعد الخاص بالتكوين العلمي لطلاب المرحلة الثانوية ، إضافة إلى مهارات الوعي العلمي وممارسة الأنشطة العلمية - هذا إلى جانب التأكيد على البعد الخاص بثقافة العلم ومرجعية القيم في تقدير مغزى الإنجاز والتطور العلمي.

#### ثانيا : من حيث واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، فقد انضم من استجابات أفراد العينة :

أنه يمكن ترتيب أهداف التربية في المرحلة الثانوية<sup>٢</sup> من حيث مدى تحققها في الوقت الحاضر على النحو التالي :

مطمون		موجهون	
ت	%	ت	%
٤٢	٧٢,٤١	١٠	٩٠,٩٠
٣٩	٦٧,٢٤	١٠	٩٠,٩٠
٣٧	٦٣,٧٩	٩	٨١,٨١

• نسبة النجاح وحصول الطلاب على مجموع مرتفع لدخول كليات القمة .

• الاهتمام بالتكوين العلمي للطلاب وتنمية مهارات التفكير الواعي (التفكير العلمي، التفكير الناقد ..)

• الاهتمام بالنمو الجسمي للطلاب من خلال الأنشطة الرياضية وبرامج الصحة الغذائية .

(٢) حدد الباحث هذه الأهداف في ضوء أهداف التربية في المرحلة الثانوية . والمسئوليات المعاصرة للتعليم الثانوي .

موجهون	مطلعون	ت	%	ت	%	
٧٢,٧٢	٨	٦٠,٣٤	٣٥			• الرعاية الاجتماعية والخلقية للطلاب ، بما يدعم فيه سلوك المشاركة والخدمة التطوعية والانماج الواعى فى حياة المجتمع .
٧٢,٧٢	٨	٤٤,٨٢	٢٦			• الإعداد القومى والوطنى ، وتنمية الشعور بالمسؤولية المدنية لدى الطلاب .
٨١,٨١	٩	٤٣,١٠	٢٥			• مساعدة الطلاب على حسن استثمار وقت الفراغ
٦٣,٦٣	٧	٤١,٣٧	٢٤			• تأصيل مقومات الشخصية المصرية بخصوصيات مميزة تعبر عن ذاتية الثقافة المصرية وأصالة الهوية الحضارية .
٧٢,٧٢	٨	٣٧,٩٣	٢٢			• الاهتمام بتنمية القيم الداعمة لتوجهات التنمية المعاصرة فى مصر .
٦٣,٦٣	٧	٣٤,٤٨	٢٠			• تهيئة الطالب للانماج الوعى فى حضارة العصر ، دون تضييق لتفرد الإبداع أو فقدان الهوية .

وعلى ضوء ما تشير إليه دلالات النسب المتوية يمكن الإشارة إلى :

( أ ) أن الاهتمام بالتكوين العلمى للطلاب وتنمية مهارات التفكير الواعى ( تفكير علمى ، تفكير لائق ، ... ) قد جاء فى المرتبة الثانية ، وفى تعقيب أفراد العينة على الاستجابات جاءت إشارات واضحة إلى أن هذا ليس هدفاً موجهاً للنشاط التعليمى ، ولكنه يأتى ضمن اهتمامات ثانوية لإتقان تعلم الطلاب المواد الدراسية .

( ب ) أنه لا ينبغي أن ننظر إلى كل من هذه الأهداف لموجهات جزئية للعملية التربوية فى المرحلة الثانوية إلا من حيث انتقاء وتنظيم برامج النشاط الداعمة لها ، لأنها متداخلة ومستكملة فى آن واحد ، ولأن كل نشاط تربوى موجه لتحقيق هدف معين ينطوى فى ذات الوقت على إسهام وفعالية فى تحقيق الأهداف الأخرى .

( ج ) أنه بالرجوع إلى الأهداف الاستراتيجية للسياسة التعليمية في مصر : " بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل " ، نجد أن كل محاولة في تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية ، هي في ذات الوقت إسهاما فعالا في بناء الشخصية المصرية .

( ب ) وتوضح استجابات أفراد العينة ( معلمين - موجهين ) أن تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تخضع لكثير من القوى والعوامل المؤثرة . وقد أمكن ترتيب هذه العوامل على النحو التالي :

موجهون		معلمون		
ت	%	ت	%	
٩	٨١,٨١	٤٨	٨٢,٧٥	• المناخ المدرسي أو البيئة الأكاديمية التي يعيشها الطلاب داخل المدرسة .
١١	١٠٠	٤٥	٧٧,٥٨	• الأداء التعليمي للمعلم في الفصل ونموذج القيم الذي يعكسه في سلوكه أمام الطلاب .
١٠	٩٠,٩٠	٤٤	٧٥,٨٦	• مستوى المنهج المدرسي ، وطرق التدريس المرتبطة به .
٨	٧٢,٧٢	٤٢	٧٢,٤١	• التخطيط للأنشطة العلمية في المدرسة في توافرها مع خبرات المنهج المدرسي .
١٠	٩٠,٩٠	٤٤	٧٥,٨٦	• الإمكانيات المخصصة للمعامل والتجريب، ودعم النادي العلمي في المدرسة .
٩	٨١,٨١	٤٠	٦٨,٩٦	• التخطيط الجيد للزيارات والرحلات والندوات العلمية .
٧	٦٣,٦٣	٣٧	٦٣,٧٩	• تنظيم خبرات تربوية علمية ( فسي صورة مشروعات عمل ) تتطلب العمل الجماعي لتحقيق الإنجاز المطلوب.

وعلى حين احتل " المناخ المدرسي / أو البيئة الأكاديمية التي يعيشها الطلاب داخل المدرسة " المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين ( ٨٢,٧٥ % ) ، باعتبار أن " ثقافة المدرسة "

من أهم العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية في كليتها، وأن وعي الطلاب بقيمة العلم كعلامات مميزة للمناخ العلمي في المدرسة يعد من أهم عوامل حفز القدرات العقلية وتوجيه اهتمامات الطلاب نحو قضايا العلم والمساائل المرتبطة به. فقد جاءت الاستجابات كذلك لتؤكد على "الأداء التعليمي للمعلم" (٧٧,٥٨%، ١٠٠% ج) وذلك باعتبار علاقات هذا الأداء بـ "محتوى المنهج المدرسي - وطرق التدريس المرتبطة به، التجريب في المعمل، التخطيط للأنشطة العلمية، وتنظيم الخبرات التربوية لدعم قيم العمل الجماعي في إنجاز المهام المطلوبة".

ومن أهم ما أشارت إليه استجابات أفراد العينة وتعليقاتهم، أن تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية لا تتوقف على الإمكانات المادية، بقدر توقعها على حسن أداء المعلم وإيمانه بمسئوليته التي ينبغي أن يقوم بها في هذا المجال.

(ج) ويوضح أفراد العينة (من الطلاب - والمدرسين) أن غيبة الاهتمام بتنمية القيم العلمية ومهارات الوعي المرتبطة بها، يؤدي إلى ضعف "الروح العلمية"

ومن أهم المشكلات التي تظهر بين طلاب المرحلة الثانوية نتيجة ضعف الروح العلمية :

طلاب		معلمون		
%	ت	%	ت	
٩١,٧٤	١٠٠	١٠٠	٥٨	• التحصيل العلمي من أجل النجاح، سواء عن طريق المدرسة أو الدروس الخصوصية.
٨٩,٩٠	٩٨	١٠٠	٥٨	• تهميش دور المدرسة في تحقيق وظيفتها العلمية والفكرية.
٨٧,١٥	٩٥	٩٤,٨٢	٥٥	• تدلس نظيرة الطلاب لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية بالمدرسة.
٨٨,٩٩	٩٧	٩٤,٨٢	٥٥	• عدم حرص الطلاب على نظام / أو استقرار المناخ العلمي والأكاديمي في الفصل.
٩٢,٦٦	١٠١	٨٦,٢٠	٥٠	• حفظ مجموعة من المصطلحات والحقائق العلمية المعزولة وغير المترابطة.



طلاب		معلمون		
%	ت	%	ت	
٧٦,١٤	٨٣	٧٤,١٣	٤٣	• اللامبالاة تجاه مشروعات العلم وإنجازاته .
٨٢,٥٦	٩٠	٩١,٣٧	٥٣	• فهم بسيط للمفاهيم والنظريات العلمية ، دون التعمق في التحليل أو التفسير .
٩٣,٥٧	١٠٢	٧٥,٨٦	٤٤	• التبعية العلمية لنظريات العلم ومستحدثات التكنولوجيا في المجتمع الغربي .
٨١,٦٥	٨٩	٨٩,٦٥	٥٢	• زيادة المشكلات السلوكية والأخلاقية من جانب الطلاب تجاه المدرسين في المدرسة .
٦٥,١٣	٧١	٧٢,٤١	٤٢	• ضعف إدراك الطالب لعلاقة العلم والتكنولوجيا بالمجتمع وحياة الأفراد .
٨٤,٤٠	٩٢	٨٢,٧٥	٤٨	• الانبهار بمجتمعات الغرب والنظرة الدونية لمجتمعاتنا العربية .
٧٠,٦٤	٧٧	٨٢,٧٥	٤٨	• عزوف الطلاب عن المشاركة الجادة في الأنشطة العلمية التي يقدمها المعلم في صورة مشروعات عمل/ أو نشاط مصاحب للمادة الدراسية .

وهكذا يتضح أن ضعف الروح العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية هو نتيجة لعوامل متعددة وعلى رأسها غيبة الاهتمام بتمية القيم العلمية. وعلى ضوء ما تبين في استجابات أفراد العينة من مشكلات ، يكون السؤال: ماذا تبقى لنا من تعليم الطلاب في المرحلة الثانوية؟ اللهم إلا الإنفاق ومنح الشهادات. وذلك لأن هذه المشكلات / والأبعاد التراكمية المرتبطة بها تقبى بكثير من المعوقات التي تعوق جهود النهضة والتنمية في مجتمعاتنا، حيث أن ضعف الروح العلمية لها علاقات وثيقة بكل من التحصيل ، والدافع للإنجاز، وإرادة العمل العلمي ، والمناخ الأخلاقي بين جماعات المتعلمين .

(د) وعن واقع اهتمام معلمى العلوم بالتجريب المعلى ، واهتمام المدرسة بالأنشطة اللاصفية الداعمة للمفاهيم والقيم العلمية ، وكذلك جهود الأخصائى الاجتماعى بتنظيم الرحلات العلمية والزيارات الميدانية ، فقد أبرزت استجابات أفراد العينة من الطلاب :

- وكثيرا ما يهتم معلمو العلوم فى المدرسة بإجراء التجارب العملية لإثبات صحة المفاهيم والنظريات العلمية والموجودة ضمن محتوى المنهج المدرسى [ نسبة التحقيق ٢٨,٣٩ ، أحيانا ٧٩,٨١ % ]

- كثيرا ما تهتم المدرسة بالأنشطة اللاصفية الداعمة لإثراء نمو المفاهيم والقيم العلمية لدى الطلاب مثل جماعات العلوم ، والمسابقات العلمية ، وللتعلق على الأحداث العلمية ، ... [ نسبة التحقيق ١٦,٢٢ ، نادرات ٨٣ ، ٧٦,١٤ % ]

- كثيرا ما يهتم مكتب التربية الاجتماعية ( الأخصائى الاجتماعى ) بتنظيم الرحلات العلمية والزيارات الميدانية ومساندة جماعات العلوم فى إصدار المجلات العلمية داخل المدرسة [ نسبة للتحقيق ٢٦,٥٢ ، أحيانا ٥٩,٦٣ % ]

- كثيرا ما تهتم المدرسة بتنظيم ندوات علمية للتطبيق على موضوعات علمية تتعلق بقضايا العلم ومستحدثات التطور التكنولوجى [ نسبة التحقيق ٦,٤٢ ، لا يحدث ٨٦,٢٣ % ].

- تهتم المدرسة فى كثير من المناسبات بعرض سير العلماء وإنجازاتهم لتنمية وعى الطلاب بجهود العلماء فى خدمة المجتمع [ نسبة التحقيق ٦,٥٨ ، لا يحدث ٨٧,١٥ % ] .

- تحرص المدرسة على تكريم المتفوقين علميا من أبنائها بشكل يلقى بمعنى العلم وقيمه ( نسبة التحقيق ٣٤,٧٢ ، أحيانا ٨٨ ، ٨٠,٧٣ % ).

ومن أهم ما يلاحظ على استجابات الطلاب / كما تشير إليها درجات التكرار ودلالات النسب المئوية ، أن هناك قصور فى إدراك أهمية الأنشطة اللاصفية فى تكاملها مع المنهج المدرسى لتحقيق أهداف الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية . وقد يرجع ذلك إلى :

- أن درجات الطلاب فى الامتحان هى معيار التفوق / والنجاح ، خاصة وأن هناك منافسة حادة بين الطلاب للحصول على درجات مرتفعة تمكنهم من الالتحاق بكليات الجامعة .

- أن هناك عزوفاً من جانب الطلاب للمشاركة أو الاندماج فى هذه الأنشطة ، طالما أنه لا توجد لها اعتبارات إضافية فى تقدير الكفاءة التعليمية .

• أن بعض الطلاب قد سجلوا انطباعات سلبية عن المناخ المدرسي [ بأن المدرسة بكل ما فيها لم تعد جاذبة للطلاب، المدرسة عبء نفسى ومضيق للوقت، لماذا التعليم طالما لا يوجد أمن فى الحصول على وظيفة فى المستقبل، الدروس الخصوصية أفضل وسيلة لنجاح متميز... ].

ومتى ما أصبحت كل هذه الانطباعات جزءاً من ثقافة الطالب فى المرحلة الثانوية ، فإنها تعد من أصعب المعوقات التى تحول دون اندماج الطالب فى الأنشطة العلمية بالمدرسة .

**ثالثاً : من حيث المشكلات التى تعوق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة ،**

**( أ ) أن هناك مجموعة من المشكلات التى تعوق فعالية المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، ومن واقع استجابات أفراد العينة ، فقد أمكن تصنيف هذه المشكلات فى عدة محاور أساسية كما يتضح ذلك فيما يلى :**

**١ - مشكلات تتعلق بدور المعلم ومستوى أدائه :**

معلمون		موجهون		
ت	%	ت	%	
٤٦	٧٩,٣١	٩	٨١,٨١	• يقتصر أداء المعلم فى بعض الأحيان على الشرح النظرى- دون مراعاة للتجارب العملية.
٤٧	٧٢,٤١	١١	١٠٠	• غموض مفهوم القيم العلمية لدى بعض المعلمين، وقصوره على تفوق الطلاب فى تحصيل المادة الدراسية .
٥٣	٩١,٣٧	١٠	٩٠,٩٠	• أن المعلم محمل بأعباء كثيرة داخل المدرسة ، لا تمكنه من تقدير الاعتبارات الخاصة بـ العلم وأخلاقياته .
٤٩	٨٤,٤٨	١١	١٠٠	• حاجة بعض المعلمين إلى دورات تدريبية/إنعاشية للتعرف على المجالات الجديدة فى العلوم الحديثة، وكفايات الأداء المتوقع للتدريس الناجح.

- | مطمون | ت     | % | موجهون | ت | % |
|-------|-------|---|--------|---|---|
| ٥٥    | ٩٤,٨٢ | ٦ | ٥٤,٥٤  |   |   |
| ٤٠    | ٦٨,٩٦ | ٨ | ٧٢,٧٢  |   |   |
- قصور وقت الحصة بما لا يمكن المعلم من دمج التلاميذ في أنشطة تعليمية داخل الفصل مرتبطة بالمادة العلمية التي يقدمها .
  - عدم قدرة المعلم على تنويع أساليب تدريسه ، وفئات اتجاهاته تجاه سياسة التلقين .

## ٢ - مشكلات تنطق بالمنهج الدراسي وطرق التدريس المرتبطة به :

- | مطمون | ت     | %  | موجهون | ت | % |
|-------|-------|----|--------|---|---|
| ٤٩    | ٨٤,٤٨ | ٨  | ٧٢,٧٢  |   |   |
| ٥٥    | ٩٤,٨٢ | ٩  | ٨١,٨١  |   |   |
| ٥١    | ٨٧,٩٣ | ١٠ | ٩٠,٩٠  |   |   |
| ٤٦    | ٧٩,٣١ | ٩  | ٨١,٨١  |   |   |
- البعد عن المنهج التكاملي في فهم الظواهر الطبيعية ، في محاولة لإدراك طبيعة التداخل بينها .
  - ترديد إشكاليات التواصل المصطنعة بين فروع العلم المختلفة ( كالفيزياء ، الكيمياء ، التاريخ الطبيعي ، الصحة ، الفلك ، ... ) وذلك بدعوى التخصص .
  - قصور في بنية المناهج الدراسية بشكل يغفل كثيراً من المشكلات العلمية في المجتمع ، وعدم التأكيد عليها بصورة واضحة ( مثل : مشكلات الصحة ، التلوث ، العلم في خدمة المجتمع ، الإنسان وعالم الوراثة ، العلم والتكنولوجيا... ) .
  - قصور طرق التدريس الحالية عن تنمية العمليات العقلية العليا ( كالتحليل والتفسير ، الإدراك ، القياس ، إدراك العلاقات ، التفكير العلمي ، الابتكار ، ... ) .

مطمون		موجهون	
ت	%	ت	%
٤٦	٧٩,٣١	١١	١٠٠
<ul style="list-style-type: none"> <li>اعتماد الطالب على سياسة التلقين ، وغلبة التنظيم المدرسي لمفهوم " التعليم الذاتي " من خلال: توجيه الطالب إلى مصادر جديدة للمعرفة، وجمع العينات، والشرح أمام زملاءه، والمشاركة الإيجابية في جماعات النشاط ، ...].</li> </ul>			
٤٢	٧٢,٤١	٧	٦٣,٦٣
<ul style="list-style-type: none"> <li>عدم الاهتمام بالجانب الانفعالي في التدريس، مما يضعف علاقة الطالب بمادة العلم، ويتوقف عند حد التحصيل على أنه منخل للامتحانات .</li> </ul>			
٥٨	١٠٠	١١	١٠٠
<ul style="list-style-type: none"> <li>أن الطالب لا يعيش " المستعة العلمية " في دراسته للمناهج والمقررات الدراسية ، لأنه يعيش قلق الامتحانات ومجموع الدرجات .</li> </ul>			

## ٣ - مشكلات تتعلق بالإمكانات المدرسية المتاحة :

مطمون		موجهون	
ت	%	ت	%
٥٥	٩٤,٨٢	١١	١٠٠
<ul style="list-style-type: none"> <li>قصور الإمكانيات المدرسية ، والمعملية ، مما يقلل من فرصة الاهتمام بالأنشطة العلمية المصاحبة للتدريس وتنمية الهوايات العلمية .</li> </ul>			
٤٧	٨١,٠٣	١٠	٩٠,٩٠
<ul style="list-style-type: none"> <li>قصور الإمكانيات ، وعدم الوعي بتفعيل دور معامل التعلم الذاتي ( بما يشمل عليه من أجهزة : الكمبيوتر ، أجهزة بعض التجارب العملية ، بعض الأجهزة التكنولوجية، أدوات ومواد خام لإجراء التجارب، .... ) .</li> </ul>			
٥١	٨٧,٩٣	١٠	٩٠,٩٠
<ul style="list-style-type: none"> <li>عدم وجود أماكن ملائمة للمعامل العلمية المتكاملة، مما يحول أداء المعلم إلى مجرد شكلويات .</li> </ul>			

موجهون		معلمون		
ت	%	ت	%	
٧	٦٣,٦٣	٥٢	٨٩,٦٥	• عزوف بعض أمناء المعامل عن تيسير إجراء التجارب العملية ، خشية المسؤولية والمحاسبة عن العهدة .

## ٤ - مشكلات تطرق ببرامج الأنشطة العلمية داخل المدرسة :

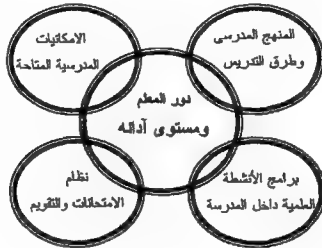
موجهون		معلمون		
ت	%	ت	%	
٩	٨١,٨١	٤٦	٧٩,٣١	• عدم تحمل مكتب التربية الاجتماعية بالمدرسة لمسؤولياته (مع المعلمين) في التخطيط للرحلات والزيارات العلمية [ مثل زيارة المصانع وشركات الإنتاج والاستثمار - بما يصبغ المفاهيم العلمية لدى الطلاب ] .
٨	٧٢,٧٢	٤٤	٧٥,٨٦	• عدم التخطيط الجاد لمشاركة الطلاب في أنشطة تطوعية لخدمة البيئة - داخل/ وخارج المدرسة، تكون ذات مغزى علمي، مثل : مشروعات التشجير، والنظافة، والتكثيف الطمي، ....
١٠	٩٠,٩٠	٥٢	٨٩,٦٥	• عدم دمج الأنشطة العلمية في المدرسة ضمن مشروع متكامل لرعاية المتفوقين الموهوبين والمبتكرين .
١٠	٩٠,٩٠	٥٤	٩٣,١٠	• عدم فتح قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والبنوادي العلمية والنباتات وقصور الثقافة، وذلك لحفز اهتمامات الطلاب تجاه قضايا علمية متجددة .

## ٥ - مشكلات تتعلق بنظام التقويم :

موجهين		مدرسين		
%	ت	%	ت	
٨١,٨١	٩	٨٧,٩٣	٥١	• أن أحد معايير تقييم أداء العلم هو " نسبة النجاح / وتوقع الطلاب في مادته " .
١٠٠	١١	١٠٠	٥٨	• أن الامتحانات بصورتها الحالية تهتم بمؤشر واحد فقط من التكوين العلمي / المعرفي للطلاب، وهو " حفظ واسترجاع المادة العلمية " .
١٠٠	١١	٩٦,٥٥	٥٦	• أن نظام القبول في الجامعات في الوقت الحالي يضع أولويات أفضل مجموع الدرجات فقط ، ولا يعطى للمهارات والتقييم الاعتبارات المناسبة لها.

وعلى ضوء هذا التصنيف لمجموعة المشكلات التي تعوق فعالية المدرسة الثانوية ، دون تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، يمكن الإشارة إلى أن هذا التصنيف هو على سبيل التوضيح وإبراز الوزن النسبي لكل من هذه المشكلات في تأثيرها على تنمية القيم العلمية ، ولكن هذه المشكلات متداخلة ولا يمكن معالجة أى منها بعيدا عن رؤية شاملة ومتكاملة لبقية المشكلات وذلك باعتبار العلاقات التكريرية بينها .

ومن زاوية أخرى ، فإذا كانت هناك " مشكلات تتعلق بدور المعلم ومستوى أدائه " فإننا ينبغي أن ننظر إلى بقية المشكلات في جملتها على أنها مؤثرات فاعلة / وسلبية في الموقف التعليمي ، ومن ثم فهي تؤثر بطريقة مباشرة / أو غير مباشرة على دور المعلم ومستوى أدائه في مجال تنمية القيم العلمية لدى طلابه ، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي :



الأمر الذي يتطلب منا أن نهيب المعلم في مؤسسات إعداده / كليات التربية، على الكيفية التي بها يحسن استثمار وتوظيف إمكانيات البيئة المدرسية لهيئة مناخ تربوي مناسب لتنمية القيم العلمية، وفي حالة قصور / أو عجز الإمكانيات، ينبغي على المعلم أن يبدع في استخدام الأساليب البديلة لتحقيق الأهداف المأمولة، ولا يحد للمعلم أن يستند إلى قصور الإمكانيات ... في تبرير عجزه عن تحقيق الأهداف التي ينبغي عليه تحقيقها .

( ب ) وتشير استجابات عينة الموجهين إلى بعض مهارات المعلمين التي يمكن أن تسهم بفاعلية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك على النحو التالي :

#### موجهون

ت %

- توجه الطلاب إلى معاني وأهمية الإبداعات التكنولوجية استنادا إلى أصول العلم ونظرياته . ١٠ ٩٠,٩٠
- الدقة العلمية في عرض موضوعات المنهج، وإجراء التجارب العملية لإثبات حقائقها والنظريات العلمية المتضمنة فيها . ٩ ٨١,٨١
- أن يملك المعلم مهارات تقويم الاستقصاء / والإبداع العلمي عند الطلاب. ١٠ ٩٠,٩٠
- التخطيط لمواقف خبرة تعليمية، تقدم فرصا ملائمة للمناقشات العلمية والمناظرات بين الطلاب . ١١ ١٠٠



## موجهون

ت	%	
٩	٨١,٨١	• تقديم فرص منظمة ومتكررة للفحص والتفكير ( الفردي والجماعي ) في الممارسات الصفية والأنشطة المدرسية .
٨	٧٢,٧٢	• تقديم فرص جديدة للتعلم واستخدام مهارات البحث العلمي لتكوين معرفة جديدة حول قضايا العلم .
١١	١٠٠	• مشاركة المعلمين لطلابهم في إجراء التجارب العملية، وإتجاز المهام العلمية والمشروعات المرتبطة بالمنهج .
١٠	٩٠,٩٠	• التركيز على فهم الطلبة في استخدام المعارف العلمية ، وتوظيف الأفكار وتشجيع عمليات الاستقصاء العلمي .
٨	٧٢,٧٢	• توليد قناعات عقلية / ووجدانية حول قيم العلم وإنجازاته، وأخلاقيات العلماء
٧	٦٣,٦٣	• أن يمكن الطلاب من التمييز بين الجوانب الهامة في مناقشة قضايا العلم [ العلم كبناء معرفي ، العلم كطريقة في البحث ، والعلم كطريقة في التفكير ، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ] .

واستخلاصا مما جاءت به استجابات أفراد العينة / الموجهين، حول مهارات المعلمين التي يمكن أن تسهم بفاعلية في تنمية القيم العلمية ، يتضح أن لهذه المهارات انعكاسات واضحة من حيث : علاقة المعلم بالمادة العلمية والأنشطة المصاحبة ، وفي علاقة المعلم بطلابه ، وفي عمق نظرة المعلم لمعنى التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر.

فمن حيث " علاقة المعلم بالمادة العلمية والأنشطة المصاحبة " فإن ذلك يؤدي إلى عمق الاستقصاء العلمي ، والالتزام منهجية التفكير العلمي ، ودقة عرض المعلومات ، والاتجاه نحو التجريب .

ومن حيث " علاقة المعلم بطلابه " فإن ذلك يتطلب لغة جديدة / ومغايرة للخطاب العلمي، بما ينمي لدى الطلاب قدرات علمية متميزة [ من خلال : معرفة جيدة بحقائق العلم ونظرياته ، معرفة واعية بإنجازات العلم وقيمه ، إثارة قدرة الطلاب للمشاركة في الإبداع العلمي ، تقدير الطلاب لعطاء العلماء وإنجازاتهم ، تحقيق المتعة العلمية في تعلم العلوم ] .

ومن حيث " عمق نظرة المعلم لمعنى التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر " فإنها تنعكس عند طلابه من خلال عدة مظاهر [ منها : زيادة طموحات الطلاب العلمية نحو مزيد من التقدم ، حث إرادة الطلاب على بذل جهود مضاعفة تسهم في تحقيق مكانة علمية مناسبة لمجتمعهم ، إدراك الطلاب لمضمون العلم والتقدم على أنه ميراث إنساني بما يدعم في نفوسهم قيم التعاون الدولي والسلام العالمي ، حفز إرادة الطلاب المتفوقين تجاه قضايا الإبداع العلمي طموحا في أن يجد له مكانا بين علماء المستقبل ، أن يدرك الطالب أن تحقيق ذاته من خلال إبداع علمي متميز هو في ذات الوقت خدمة للمجتمع والإنسانية ] .

( ج ) ولقد أبرزت مجموع استجابات عينة للموجهين " أهم شروط الموقف التعليمي لتنمية للقيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية " وهي على النحو التالي :

#### موجهون

ت	%	
١٠	٩٠,٩٠	• استخدام طرق متنوعة / ومغايرة للواقع الحالي في تدريس المواد العلمية
١١	١٠٠	• تكثيف استخدام المعمل والمكتبة والاهتمام بالتجريب العملي ومشاركة الطلاب فيه .
١٠	٩٠,٩٠	• الكشف عن الدلالات الوظيفية للمادة العلمية باستخدام : وسائل/ شرائح/ صور وأفلام تعليمية ( مع مراعاة شروط استخدامها ) .
٧	٦٣,٦٣	• تدريب الطلاب على المشاركة العلمية، واستخدام أسلوب التقويم الذاتي .
٨	٧٢,٧٢	• توجيه الطلاب إلى مصادر علمية متجددة لدعم المادة العلمية موضوع المنهج المدرسي، وأن يهتم المعلم بالأفكار الجديدة ومناقشتها داخل الفصل .
٧	٦٣,٦٣	• العمل على ضمان استجابة الطلاب لموضوع الدرس في ضوء ما يقدمه المعلم من أنشطة / أو حوار في بداية شرح الدرس .
٨	٧٢,٧٢	• أن ينهي المعلم الموقف التعليمي حول موضوع معين ، بالتخطيط لمشروع علمي يشترك فيه كل من المعلم والطلاب لإنجازه .

- استخدام طرق المناقشة والحوار في عرض موضوع الدرس  
ومناقشة نتائج التجارب العملية ، وتوجيه الطلاب إلى كتابة تقرير  
علمي واف . ٩ ٨١,٨١
- استخدام أسلوب الإثارة والتشويق في التمهيد لموضوع الدرس ،  
والعصف الذهني ، في استخلاصات للنتائج ، والاستقصاء العلمي  
في الربط بين النتائج وأصول العلم ونظرياته . ١١ ١٠٠

ورغم اختلاف النسب المئوية في تقدير أهم شروط الموقف التعليمي لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أننا لا يمكن أن نتجاهل أيًا منها ، فجميعها شروط لا يمكن المفاضلة بينها من خارج الموقف التعليمي . ومن ثم فإن المعلم القيم على اختبار الخبرات التعليمية وتنظيمها وتفعيل آثارها ، هو الذي يختار من بين هذه الشروط وفق طبيعة الموقف التعليمي وأولويات الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في هذا الموقف . فلا يمكن أن نضع المعلم أسام قائمة معيارية من الشروط ، ولكن أن ننمي لديه الوعي العلمي والحس للتربوي بما يمكنه من حسن توظيف هذه الشروط لدعم فعاليا الموقف التعليمي في تنمية القيم العلمية لدى طلابه .

**وأبها : من حيث " مقترحات تفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها " فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة ( مدرسين ، موجهين ، طلاب ) :**  
( أ ) أن هذه المقترحات وإن كانت تعد بمثابة عوامل مساعدة لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أنها تتوقف بدرجة كبيرة على تنظيمات المناخ المدرسي ، وعمق الضمير العلمي في تأكيد الوظيفة العلمية والفكرية للمدرسة ومن أهم هذه المقترحات :

معلمون		موجهون		طلاب		
ت	%	ت	%	ت	%	
٥٨	١٠٠	١١	١٠٠	٩٢	٨٤,٤٠	• الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية داخل المدرسة [ندوات، تدریس مادة الثقافة العلمية] .
٥٥	٩٤,٨٢	١١	١٠٠	٧٧	٧٠,٦٤	• توجيه الطلاب للمشاركة في الأنشطة العلمية [مثال: إصدار مجلة علمية ، والتطبيق على الأحداث الجارية ، والمعارض العلمية ، ... ] .

معلمون		موجهون		طلاب	
ت	%	ت	%	ت	%
٥٤	٩٣,١٠	١١	١٠٠	١٠	٩٣,٥٧
٤٣	٧٤,١٣	٧	٦٣,٦٣	٢	-
٤٤	٧٥,٨٦	٩	٨١,٨١	-	-
٤٠	٨٦,٩٦	٩	٨١,٨١	٥٧	٥٢,٢٩
٥٢	٨٩,٦٥	٨	٧٢,٧٢	٩	٨٨,٠٧
٤٣	٧٤,١٣	٧	٦٣,٦٣	-	-
٤٢	٧٢,٤١	٧	٦٣,٦٣	٨٥	٧٧,٩٨

• التأكيد على مهارات للتجريب المعمل كجزء أساسي في شرح الدروس وتقييم الطالب .

• اهتمام المدرسين بصيغ جديدة للخطاب العلمي مع الطلاب، في مناقشة قضايا العلم وتقنياته .

• إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمى العلوم والرياضيات في ضوء المهارات والكفايات اللازمة لتقمية القيم العلمية .

• استخدام طرق غير تقليدية في تدريس العلوم [ التعلم الذاتى ، التعليم المصغر ، تفريد التعلم ، الحوار والمناقشة ، ... ]

• أن تلتزم المدارس زيارات علمية للجامعة ، وكذلك دعوة أساتذة الجامعة للمشاركة في نوات علمية مع الطلاب في مدارسهم

• تكليف الطلاب بمشروع بحث علمي تحت إشراف مدرسيه [ ضمن خطة المنهج - كأحد متطلبات النجاح .

• توجيه الطلاب إلى المشاركة في مشروعات عمل ذات صبغة علمية مع المجتمع المحلى [ مثل: التشجير ، النظافة ، التوعية الصحية ، .... ]

مطلعون		موجهون		طلاب	
ت	%	ت	%	ت	%
٤٦	٦٩,٣١	٨	٧٧,٧٧	٦٨	٦٧,٣٨
• توجيه الطلاب إلى استخدام "الإنترنت" والمجلات العلمية لجمع / وتحليل المواد العلمية حول موضوع معين .					
٤٥	٧٧,٥٨	١٥	٩٠,٩٠	-	-
• تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث/ أو تقرير علمي بمهارات علمية سليمة .					

وقد جاءت هذه المقترحات في جملتها ( وإن كانت هناك بعض الاختلافات في النصب المثوية عليها ) لتؤكد على مكانة المعلم ودوره في تنمية القيم العلمية لدى طلابه بالدرجة الأولى [ التأكيد على مهارات التجريب المعلى كجزء أساسي في شرح الدروس وتقييم الطالب ، استخدام طرق تقليدية في تدريس العلوم ، الاهتمام بصيغ جديدة في الفطاب العلمى مع الطلاب فى مناقشة قضايا العلم وتقنياته ، إعداد وتدريب معلمى العلوم والرياضيات فى ضوء المهارات والكفايات اللازمة لتنمية القيم العلمية ]

ومن زاوية أخرى كان التأكيد على إيجابية الطالب فى العملية التعليمية [ توجيه الطلاب للمشاركة فى الأنشطة العلمية مثل : إصدار مجلة علمية والتطبيق على الأحداث الجارية - والمعارض العلمية ، تكليف الطلاب بمشروع بحث علمي ضمن خطة المنهج كأحد متطلبات النجاح ، تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث / أو تقرير علمي بمهارات علمية سليمة ، توجه الطلاب إلى استخدام " الإنترنت " والمجلات العلمية لجمع / وتحليل المواد العلمية حول موضوع معين ، توجيه الطلاب إلى المشاركة فى مشروعات ذات صبغة علمية مع المجتمع المحلى مثل : التشجير ، النظافة ، والتوعية الصحية].

هذا بالإضافة إلى التأكيد على بعض العوامل الأخرى المساعدة فى تنشيط المناخ المدرسى [ الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية داخل المدرسة : عقد ندوات / ومسابقات علمية ، تدريس مادة الثقافة العلمية ، تنظيم المدارس لزيارات علمية لمراكز البحث العلمى والمكتبات فى الجامعة ، وكذلك دعوة أساتذة الجامعة المتخصصين للمشاركة فى ندوات علمية مع الطلاب فى مدارسهم] .

( ب ) وتوضح استجابات أفراد العينة ( من المدرسين والموجهين ) أن هناك بعض المؤشرات السلوكية التي يمكن أن نحتكم إليها للدلالة على نضج القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وقد أمكن تصنيف الاستجابات في بعدين على النحو التالي :

موجهون		معلمون		* انعكاسات للقيم العلمية في سلوك الطلاب
%	ت	%	ت	
١٠٠	١١	١٠٠	٥٨	• المنطق العلمي في الحوار والاتجاه نحو التجريب .
٨١,٨١	٩	٨٦,٢٠	٥٠	• الشغف العلمي والإثارة تجاه قضايا العلم ومشكلات البيئة .
١٠٠	١١	٩٤,٨٢	٥٥	• المشاركة في الجماعات والأنشطة العلمية - داخل المدرسة وخارجها
٤٥,٤٥	٥	٦٢,٠٦	٣٦	• تبني الطالب لإطار علمي في التفكير والممارسة واستخلاص نتائج الأحداث والمشكلات .
٩٠,٩٠	١٠	٩٣,١٠	٥٤	• الميل إلى استخدام مهارات التفكير العلمي في مناقشة قضايا المجتمع والبيئة .
٨١,٨١	٩	٩١,٣٧	٥٣	• المسعى نحو إثبات بعض النظريات والحقائق العلمية بأدلة الواقع البيئي وموجودات العالم الطبيعي .
٦٣,٦٣	٧	٧٤,١٣	٤٣	• الاتجاه الإيجابي نحو العمل الجماعي - أو العمل في فريق .
٧٢,٧٢	٨	٧٥,٨٦	٤٤	• تقدير جهود العلماء في المجالات المختلفة والرغبة في دراسة سيرتهم العلمية .
٨١,٨١	٩	٨٧,٩٣	٥١	• روح النقد - والتساؤل .
٦٣,٦٣	٧	٧٧,٥٨	٤٥	• سلوك النظام: في أفكاره، وإنجازاته، وعلاقاته
٥٤,٥٤	٦	٦٨,٩٦	٤٠	• الإدراك الواعي لأهمية العلم ودوره في تنمية المجتمع وارتقائه الحضاري .

موجّهون		مطلّعون		الوعى العلمى بطبيعة العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع :
ت	%	ت	%	
٩	٨١,٨١	٥٤	٩٣,١٠	• إدراك الطالب لمدى تأثير العلم وتطبيقات التكنولوجيا على حياة الأفراد .
١٠	٩٠,٩٠	٥٢	٨٩,٦٥	• الوعى بثقافة التكنولوجيا - وسلوك استخدامها .
١١	١٠٠	٥٦	٩٦,٥٥	• الاستيعاب الواعى والمنظم لمستحدثات العلم والتكنولوجيا .
٦	٥٤,٥٤	٤٠	٦٨,٩٦	• معرفة الطالب بعناصر ومقومات البناء العلمى / الفكرى - والاسبقيات الحاكمة لتطبيقات التكنولوجيا.
١١	١٠٠	٥٥	٩٤,٨٢	• فهم الطالب لمساحة وعمق الفجوة بين المعرفة العلمية والتطورات التكنولوجية فى مجتمعاتنا العربية.
٩	٨١,٨١	٥١	٨٧,٩٣	• إدراك الطلاب لمضمون وتباين الآراء حول العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .
١٠	٩٠,٩٠	٥٣	٩١,٣٧	• معرفة الطلاب بالتأثيرات الاجتماعية والإنسانية للعلم والتكنولوجيا .
٨	٧٢,٧٢	٤٦	٧٩,٣١	• تمكين الطلاب من تأكيد مكانة العلم والتكنولوجيا فى مختلف المجالات - على المستوى الفردى والاجتماعى .
١٠	٩٠,٩٠	٥٧	٩٨,٢٧	• إدراك الطلاب لحقيقة موقف الإنسان من التكنولوجيا مستهلكا، ومكانة الإنسان فى صناعتها/ مبتكرا - ومبدعا لها .

وعلى ضوء هذه الاستجابات كانت أهمية إعادة النظر فى أساليب التقويم وتحقيق الأهداف، ومن ثم فإننا بحاجة إلى بناء مقاييس جديدة لتقويم الطلاب ، خاصة ما يتعلق بعمق

الاستيعاب والتفكير فى قضايا العلم [ مثل : مقاييس الإبداع والابتكار العلمى ] ، وما يتعلق بقم واتجاهات الطلاب [مثل : مقاييس القيم والاتجاهات العلمية] هذا بالإضافة إلى اختبارات التحصيل.

وما علينا من ذلك هو أن تستغل هذه المقاييس فى الإرشاد الطلابى والتوجيه العلمى ، ومن زاوية أخرى فقد أن لنا فى مجال التربية أن نحدد شروط / أو مواصفات معيارية لـ " لغة الخطاب العلمى " ، هى ترجمة للغة العلم فى سياق ثقافى ، وهى اللغة التى يحاور بها المعلم طلابه حول موضوعات المنهج المدرسى ، وأن يحرص المعلم على أن ينمى مهارات هذا الخطاب العلمى لدى طلابه ، بما يمكنهم من التعرف على " محكات موضوعية لتقدير الإنجاز العلمى " والسيقات الثقافية والأخلاقية الحاكمة لاستيعاب هذا الإنجاز وتطبيقاته .

### نتائج الدراسة الميدانية - ومقترحاتها

استهدفت الدراسة محاولة التعرف على معالم / وإسهامات المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، استنادا إلى معالم الوظيفة العلمية للتربية. وذلك فى محاولة لتحديد بعض المتطلبات اللازمة لنهوض المدرسة الثانوية بدورها فى مجال تنمية القيم العلمية / ومهارات التفكير والوعى العلمى المرتبط بها ، إضافة إلى تحديد بعض الاعتبارات العملية لضمان فعالية دور المدرسة فى هذا المجال .

وتحقيقا لهذا الغرض ، فقد تضمنت الدراسة محورين : الأول إطار نظرى اشتمل على ثلاثة أبعاد هى : ماهية العلم ووظائفه ، مفهوم القيم العلمية - والسمات المميزة لها ، محدندات دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية . والثانى : دراسة ميدانية بهدف الكشف عن واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها والمشكلات التى تعوقها عن تحقيق ذلك ، والتعرف على متطلبات النهوض بدورها فى هذا المجال .

ويمكن الإشارة إلى أهم ما توصلت إليه للدراسة على النحو التالى :

أولا : من خلال العرض الفكرى فى محاور الدراسة النظرية ، يمكن استخلاص :

( ١ ) أن العلم فى جملته جهد فكرى موجه لاخترال العالم الطبيعى إلى صور ونماذج تقوم بمهمة تكثيف الواقع وبلورته ، بما يضيف على جسم المعرفة العلمية نوعا من الاتساق والانسجام. وبما ينقل صورة العالم الخارجى إلى عقل العالم. ومن ثم يتجه جهد العلماء إلى محاولة الوصول إلى قوانين عامة ونظريات لفهم وتفسير العلاقات المختلفة بين عناصر الطبيعة.



وبهذا المعنى ، فإن ثراء العلم يؤدي إلى تغير النموذج فيصبح أكثر تمثيلاً للأصل ، وبعد التفكير العلمى طريقة تطبيق هذه النماذج على الواقع بما يمكن الإنسان من القدرة على تفسير العلاقات بين عناصر الكون وللتنبؤ بالأحداث المحتملة فيه.

(ب) أن القيم العلمية هي " مجموعة التصورات العقل / وجدانية التي تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية ، والتي تيسر للإنسان فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها " . ومن ثم فإن للقيم العلمية أبعاداً مختلفة ، مستمدة من علاقات العلم : فمن علاقة العقل بموضوع العلم ذاته يكون البعد المعرفى المميز للقيم العلمية . ومن علاقة العقل بنتائج العلم وأثارها فى حياة الإنسان والمجتمع يكون البعد الأخلاقى المميز للقيم العلمية كأحد الضمانات لضبط وجهة البحث العلمى ، ومن قدرة العقل على دعم مكانة العلم فى ريادة عمليات التنمية والارتقاء ، يكون البعد الاجتماعى والحضارى المميز للقيم العلمية .

(ج) أننا لا ينبغي أن ننظر إلى تنمية القيم العلمية فى معزل عن النشاط التعليمى داخل المدرسة ، وما يهدف إليه هذا النشاط من توجه قصدى وفعال لإنماء مستويات التفكير عند الطلاب أو تنمية قدراتهم العقلية وذلك لأن المدخل الحقيقى لتنمية القيم العلمية / ومهارات التفكير والوعى المرتبطة بها يتوقف على نمط واتجاهات التفكير عند الطلاب.

فالمسؤال الذى يطرح نفسه فى هذا المجال : كيف نكسب طالب التعليم الثانوى القيم العلمية ؟ فأمامنا الأهداف التربوية للتعليم الثانوى ، وأمامنا كذلك تلميز المرحلة الثانوية فى صورته النمائية وما تتطلبه طبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها . وعليه فإن الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية تهدف فيما تهدف إليه إلى التأثير المنظم فى سلوك الناشئة ، بما يبنى لديهم مهارات متميزة للتفكير العلمى - وبناء تراكيب عقلية جديدة ، والتى تتطلبها حياة المواطن فى مجتمع الكفاءة العلمية والاندماج الرأعى فى عصره بكل سماته العلمية والتكنولوجية .

والقضية فى هذا المجال ليست معرفة بطبيعة العلم أو تكوين اتجاهات نحو قضايا علمية معينة ، إنها تعنى بـ " تمثيل القيم العلمية *Scientific value representation* "

(د) أن الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها ، يتحقق من خلال :  
- السنظر إلى البيئة الصفية / أو المناخ العلمى الأكاديمى كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير .

- المادة الدراسية كمحيط مناسب لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير .
- عمليات واستراتيجيات التعليم كمحيط لتنمية القيم العلمية وتعلم مهارات التفكير .
- دور المعلم كرائد علمي في المدرسة .
- الاهتمام بنادى العلوم والمتحف العلمي في المدرسة .
- الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية والأنشطة الحرة .

ثانيا : في ضوء ما تبين من تحليل نتائج الدراسة الميدانية ، يتضح :

- ١- من حيث وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية العلم ، والحاجة إلى تفعيل دور التربية في تنمية للقيم العلمية في الوقت الراهن ، فقد تبين من استجابات أفراد العينة :
- ( أ ) أن هناك درجة مناسبة من الوعي بأهمية العلم وعلاقاته الوثيقة بحياة الإنسان وبناء المجتمعات لدى كل من المعلمين والطلاب .

ومن مجموع استجابات أفراد العينة ، يمكن الإشارة إلى أن الإنسان هو هدف العلم وغايته، وعليه تقع مسؤوليات إيداع العلم وصناعة الفكر ، وإليه يعود العلم بنتائجه والإنسان حامل لقيم العلم - يفكر ويبذل ، وهو يحق ذاته وفي نفس الوقت يدعم قوى المجتمع وعوامله للنهضة والارتقاء وعليه فإن حضور المجتمع في عقل العالم هو جوهر القيم العلمية وأخلاق العلماء .

- ( ب ) أن مفهوم القيم العلمية يجمع في كل متكامل بين الاتجاه الإيجابي نحو العلم ، والمظاهر السلوكية تجاه قضايا العلم ومستحدثات التكنولوجيا والتي تعبر عن نضج الوعي العلمي . هذا بالإضافة إلى أن الفهم الحقيقي للعلم يتضح من خلال علاقاته وموقفه من مشكلات الحياة والبيئة التي يعيشها الإنسان .

- ( ج ) أن هناك حاجة ملحة في الوقت الحالي - لتفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية وقد جاءت استجابات أفراد العينة لتؤكد منطلقين أساسيين في هذا المجال هما :
- أن تفعيل دور التربية في تنمية للقيم العلمية محاولة لتحديد بعض المهام التربوية الأساسية التي تتعلق بالوظيفة العلمية للتربية .
- أن تفعيل دور التربية في تنمية للقيم العلمية يعد استجابة ضرورية للمرحلة الراهنة من مراحل التطور العلمي والتكنولوجي / وثورة المعلومات .

ومن أهم ما ينبغي الإشارة إليه ، هو أننا لسنا في حاجة إلى بحث أسباب نفرض علينا ضرورة الاهتمام بتفعيل دور التربية في تنمية للقيم العلمية ، ذلك أن دور التربية في هذا المجال

يستند إلى فعاليات النشاط العقلي لدى الطلاب وحسن استثمارها على الوجه الصحيح لتكوين بذور " النخبة العلمية " القادرة على تطوير المجتمع وتحقيق نهضته الحضارية ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر فإن تفعيل دور التربية في تنمية القيم العلمية هو محاولة للبحث عن شروط وآليات تحقيق أهداف الوظيفة العلمية للتربية، ومنها " تهينة الإنسان المصري للعطاء العلمي والحضارى"، ذلك الإنسان الذى يعد أحد دعائم الرصيد الاستراتيجى فى حركة للتنمية المأمولة.

( د ) وقد أبرزت دلالات النسب المئوية فى استجابات أفراد العينة ، أن أهداف تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، تركز بصفة أساسية على البعد الخاص بالتكوين العلمى لطلاب المرحلة الثانوية ، إضافة إلى مهارات الوعى العلمى وممارسة الأنشطة العلمية . هذا إلى جانب التأكيد على البعد الخاص بتقافة العلم ومرجعية القيم فى تقدير مغزى الإنجاز والتطور العلمى .

٢ - من حيث واقع دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية ، فقد اتضح من استجابات أفراد العينة :

( أ ) أن الاهتمام بالتكوين العلمى للطلاب وتنمية مهارات التفكير النوعى ( تفكير علمى ، تفكير ناقد ، تفكير تطليعى ، .... ) قد جاء فى المرتبة الثانية فى ضوء ترتيب أهداف المرحلة الثانوية من حيث مدى تحققها فى الوقت الحاضر .

وفى تعقيب أفراد العينة على الاستجابات ، جاءت إشارات واضحة إلى أن هذا ليس هدفاً موجهاً للنشاط التعليمى الحالى فى المدرسة، ولكنه يأتى ضمن اهتمامات ثانوية / لإثقان تعلم الطالب للمواد الدراسية .

( ب ) أن المناخ المدرسى / أو البيئة الأكاديمية التى يعيشها الطلاب داخل المدرسة ، تأتى فى المرتبة الأولى من حيث القوى والعوامل المؤثرة على تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك باعتبار أن " ثقافة المدرسة " تعد من أهم العوامل المؤثرة على اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية فى كليتها ، وأن وعى الطلاب بتقافة العلم كعلامات مميزة للمناخ العلمى فى المدرسة ، يعد من أهم عوامل حفز القرارات العقلية وتوجيه الطلاب نحو قضايا العلم والمسائل المرتبطة به .

وقد جاءت الاستجابات كذلك لتؤكد على " الأداء التعليمى للمعلم "، وذلك باعتبار علاقات هذا الأداء بـ " محتوى المنهج المدرسى - وطرق التدريس المرتبطة به ، الاهتمام بالتجريب فى

المعلم ، للتخطيط للأنشطة العلمية ، تنظيم الخبرات التربوية لدعم قيم العمل الجماعي في إنجاز المهام المطلوبة " .

( ج ) أن غيبة الاهتمام بتنمية القيم العلمية - ومهارات الوعي المرتبطة بها ، يؤدي إلى ضعف الروح العلمية لدى الطلاب . ومن أهم المشكلات التي تظهر بين طلاب المرحلة الثانوية نتيجة لذلك: [التحصيل العلمي من أجل النجاح ، تهميش دور المدرسة في تحقيق وظيفتها العلمية والفكرية ، تنلى نظرة الطلاب لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية بالمدرسة ، عدم حرص الطلاب على نظام / أو استقرار المناخ العلمي والأكاديمي في الفصل ، ضعف الرغبة التعليمية وتكنى مستوى الطموح ، زيادة المشكلات السلوكية / والأخلاقية من جانب الطلاب تجاه المدرسين في المدرسة ، ضعف إدراك للطلاب لعلاقة العلم والتكنولوجيا بالمجتمع وحياء الأفراد ، الانبهار بمجتمعات الغرب والنظرة الدونية لمجتمعاتنا العربية ، ..... ] .

وهذه المشكلات في جملتها / والأبعاد التراكمية المرتبطة بها تتبى بكثير من المعوقات التي تعوق جهود النهضة والتنمية في مجتمعاتنا لذلك لأن ضعف الروح العلمية له علاقات وثيقة بكل من التحصيل ، والدافع للإنجاز ، وإرادة العمل العلمي ، والمناخ الأخلاقي بين جماعات المتعلمين ] .

( د ) أن هناك قصوراً في إدراك أهمية الأنشطة اللاصفية في تكاملها مع المنهج المدرسي لتحقيق أهداف الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، ويرجع ذلك إلى أسباب متعددة منها [أن درجات الطلاب في الامتحان هي معيار التفوق والنجاح ، عزوف الطلاب عن المشاركة أو الاندماج في هذه الأنشطة طالما أنه لا توجد لها اعتبارات في التمييز بين الطلاب ، أن هناك انطباعات سلبية لدى الطلاب عن المناخ المدرسي ، ..... ] .

٣ - من حيث المشكلات التي تعوق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية ، فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة :

( أ ) أن هناك مجموعة من المشكلات التي تعوق فعالية المدرسة الثانوية في تنمية القيم

العلمية لدى طلابها . وقد أمكن تصنيف هذه المشكلات في عدة محاور أساسية هي :

- مشكلات تتعلق بدور المعلم ومستوى أدائه .
- مشكلات تتعلق بالمنهج المدرسي وطرق التدريس المرتبطة به .
- مشكلات تتعلق بالإمكانيات المدرسية المتاحة .

- مشكلات تتعلق ببرامج الأنشطة العلمية داخل المدرسة .
- مشكلات تتعلق بنظام التقويم .

وهذه المشكلات متداخلة ، ولا يمكن معالجة أى منها بعيدا عن رؤية شاملة ومتكاملة لبقيّة المشكلات ، وذلك باعتبار العلاقات التأثيرية بينها .

( ب ) وتشير استجابات أفراد العينة - من الموجهين - إلى بعض مهارات المعلمين الأساسية التي يمكن أن تسهم بفاعلية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخلاصا مما جاءت به هذه الاستجابات يتضح أن لهذه المهارات انعكاسات واضحة على أداء المعلم :

- من حيث " علاقة المعلم بالمادة العلمية والأنشطة المصاحبة " فإن ذلك يؤدي إلى عمق الاستقصاء العلمي ، والالتزام منهجية التفكير العلمي ، ودقة عرض المعلومات، والاتجاه نحو التجريب .

- ومن حيث " علاقة المعلم بطلابه " فإن ذلك يتطلب لغة جديدة / ومغايرة للخطاب العلمي، بما ينمي لدى الطلاب قدرات علمية متميزة .

- ومن حيث " عمق نظرة المعلم لمعنى التقدم العلمي والتكنولوجي " فإنها تتمكن عند طلابه من خلال عدة مظاهر ترتبط بتموحدات الطلاب العلمية ، واتجاهاتهم نحو الإبداع ، إضافة إلى تقدير البعد الإنساني والحضاري في تقدم العلوم .

( ج ) أن أهم شروط الموقف التعليمي لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ( في ضوء استجابات عينة الموجهين تؤكد على مكافة المعلم كمركز محوري بين: ثقافة العلم والتطور التكنولوجي المعاصر ، والمنهج الدراسي والأنشطة التربوية المرتبطة به ، والطلاب في مرحلة عمرية معينة.

ورغم اختلاف النسب المئوية في تقدير أهم شروط الموقف التعليمي لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أننا لا يمكن أن نتجاهل أيّا منها ، فجميعها شروط لا يمكن المفاضلة بينها من خارج الموقف التعليمي. ومن ثم فإن المعلم القيم على اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها وتفعيل آثارها ، هو الذي يختار بين هذه الشروط وفق طبيعة الموقف التعليمي وأولويات الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في هذا الموقف. فلا يمكن أن نضع أمام المعلم قائمة معيارية من الشروط ، ولكن أن ننمي لديه الوعي العلمي والحرص التربوي بما يمكنه من حسن توظيف هذه الشروط لدعم فعاليات الموقف التعليمي في تنمية القيم العلمية لدى طلابه.

٤- من حيث " مقترحات تفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم العلمية لدى طلابها " فقد تبين من واقع استجابات أفراد العينة :

( أ ) أن هذه المقترحات وإن كانت تعد بمثابة عوامل مساعدة لتنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أنها تتوقف بدرجة كبيرة على تنظيمات المناخ المدرسي وعمق الضمير العلمي لدى المعلمين في تأكيد الوظيفة العلمية والفكرية للمدرسة .

وقد جاءت هذه المقترحات في جملتها لتؤكد على مكافأة المعلم ودوره في تنمية القيم العلمية لدى طلابه بالدرجة الأولى [للتأكيد على مهارات التجريب المعلمي كجزء أساسي في شرح الدروس وتقييم الطالب ، استخدام طرق غير تقليدية في تدريس العلوم ، الاهتمام بصيغ جديدة في الخطاب العلمي مع الطلاب في مناقشة قضايا العلم وتقنياته ، إعداد وتدريب معلم العلوم والرياضيات في ضوء المهارات والكفايات العلمية اللازمة لتنمية القيم العلمية ] .

ومن زلوية أخرى كان التأكيد على إيجابية الطالب في العملية التعليمية [توجيه الطلاب للمشاركة في الأنشطة العلمية ، تكليف الطلاب بمشروع بحث علمي ضمن خطة المنهج كأحد متطلبات النجاح ، تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث أو تقرير علمي بمهارات علمية سليمة ، توجيه الطلاب إلى استخدام " الإنترنت " والمجلات العلمية لجمع وتحليل المواد العلمية حول موضوع معين ، توجيه الطلاب إلى المشاركة في مشروعات ذات صبغة علمية مع المجتمع المحلي مثل : التشجير والنظافة والتوعية للصحية ] .

هذا بالإضافة إلى التأكيد على بعض العوامل الأخرى المساعدة في تنشيط المناخ المدرسي ( الاهتمام به برامج للثقافة العلمية داخل المدرسة ، تنظيم المدارس لزيارات علمية لمراكز البحث العلمي والمكتبات في الجامعة ، دعوة أساتذة الجامعة للمتخصصين للمشاركة في ندوات علمية مع الطلاب في مدارسهم ) .

( ب ) أن التلميذ هو الهدف الذي نعمل من أجله يومئذ ثم فإن هناك بعض المؤشرات السلوكية التي يمكن أن نحكم إليها للدلالة على نضج القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وقد أمكن تصنيف الاستجابات في بعدين هما :

- انعكاسات القيم العلمية في سلوك الطلاب [ المنطق العلمي في الحوار والاتجاه نحو التجريب ، الشغف العلمي والإثارة تجاه قضايا العلم ومشكلات البيئة ، المشاركة في الجماعات والأنشطة العلمية داخل المدرسة وخارجها ، الميل إلى استخدام مهارات التفكير

العلمى فى مناقشة قضايا المجتمع والبيئة ، السعى نحو إثبات بعض النظريات والحقائق العلمية بأدلة الواقع البيئى وموجودات العالم الطبيعى ، تقدير جهود العلماء فى المجالات المختلفة والرغبة فى دراسة سيرتهم العلمية ، سلوك النظام : فى أفكاره وإنجازاته وعلاقاته ، الإدراك الواعى لأهمية العلم ودوره فى تنمية المجتمع وارتقائه الحضارى [.

- الوعى العلمى بطبيعة العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع [إدراك الطالب لمدى تأثير العلم وتطبيقات التكنولوجيا على حياة الأفراد ، الوعى بثقافة التكنولوجيا وسلوك استخدامها ، الاستيعاب الواعى والمنظم لمستحدثات العلم والتكنولوجيا ، فهم الطالب لمساحة عمق الفجوة بين المعرفة العلمية والتطورات التكنولوجية فى مجتمعاتنا العربية، معرفة الطالب بالتأثيرات الاجتماعية والإنسانية للعلم والتكنولوجيا ، إدراك الطالب لحقيقة موقف الإنسان من حيث التكنولوجيا -مستهلكا ومكائلا الإنسان فى صناعتها مبتكرا ومبدعا ] .

وعلى ضوء هذه الاستجابات كانت أهمية إعادة النظر فى أساليب التقويم وتحقيق الأهداف فى التعليم الثانوى. ومن ثم فإننا بحاجة إلى بناء مقاييس جديدة . خاصة ما يتعلق بعمق الاستيعاب والتفكير فى قضايا العلم. مثل مقاييس الإبداع والابتكار العلمى، وما يتعلق بقيم واتجاهات الطلاب: مثل مقاييس القيم والاتجاهات العلمية.

#### مقترحات الدراسة :

انطلاقا مما أبرزته الدراسة حول معالم الدور الوظيفى للمدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها استنادا إلى مفهوم " الوظيفة العلمية للتربية " وفى ضوء ما تبين من تحليل نتائج الدراسة الميدانية حول طبيعة المشكلات التى تعوق تحقيق الوظيفة العلمية للمدرسة الثانوية، يمكن تقديم بعض المقترحات التى تسهم فى تفعيل دور المدرسة الثانوية فى تنمية القيم العلمية لدى طلابها .

#### أولا : فيما يتعلق بالمناخ المدرسى وتنظيماته :

( أ ) الاهتمام ببرامج الثقافة العلمية داخل المدرسة [ ندوات فكرية ، تدريس مادة الثقافة العلمية ، الأنشطة اللاصفية الداعمة لمفاهيم الثقافة العلمية ] ، ذلك أن القيم العلمية هى بمثابة نقطة لإسقاطات نظريات العلم وإبداعات التكنولوجيا المرتبطة به على المجتمع - بصفة عامة ، ومن ثم فإن التحليل الدقيق لمفهوم الثقافة العلمية لابد وأن يتضمن الإشارة إلى

"البعد الاجتماعي للعلم" فالعلم حينما يتحول إلى ثقافة هو أحد أهداف الوظيفة العلمية للتربية .

(ب) للتأكيد على المضامين العلمية في "ثقافة المدرسة *school culture*" بما يعكس علاقات مميزة في طبيعة المناخ المدرسي *school climate* تؤدي إلى التكامل بين عناصر النظام التربوي بصورة تعاونية وانسجام تام ، ولابد وأن تتألف هذه العناصر معا في تركيزها على هدف مشترك ، يتمثل في إثراء مهارات التفكير العلمي وتنمية الأطر القيمية لتوظيف العلم وحسن استثماره .

(ج) ضرورة الاهتمام بنمادى العلوم والمتحف العلمى فى المدرسة ، الاهتمام بالتوعية العلمية من خلال الأنشطة الحرة . وأن يكون هذا الاهتمام تحت إشراف دقيق موجه للارتقاء بمستوى الطموح العلمى لدى الطلاب ، إضافة إلى إثراء وعيهم بإمكانيات الاستيعاب الجيد لمستحدثات التقدم العلمى والتكنولوجى اهتماما من شأنه أن يفتح أمام الطلاب آفاقا جديدة للتعرف على نوع وطبيعة العلاقة بين عالم العلم وعالم الإنسان .

ثانيا : فيما يتعلق بإداء المعلم وبرامج إعداده :

( أ ) ضرورة إسهام كليات التربية فى تعريف طلابها " معلمى المستقبل / التخصصات العلمية " بمحددات الوظيفة العلمية للتربية ونور المعلم كرائد علمى *Scientific agent* فى العملية التربوية ، وأن تحتكم كليات التربية إلى معايير موضوعية لتخريج طلابها فى ضوء كفايات الأداء المتوقع لتنمية القيم العلمية.

(ب) ينبغى أن تسهم كليات التربية فى إعداد طلابها معلمى المستقبل / من التخصصات العلمية على الكيفية التى يحسن بها حسن استثمار وتوظيف إمكانات البيئة المدرسية فى تهيئة مناخ تربوى مناسب لتنمية القيم العلمية لدى الناشئين من أبناء المجتمع .

( ج ) ضرورة اهتمام كليات التربية ببرامج " الثقافة العلمية لطلابها " ضمن برامج الإعداد الثقافى ، بما يسهم فى تنمية الوعى العلمى لدى معلمى المستقبل ، وبما يمكنهم من الاستيعاب الواعى لتطورات العلم ومستحدثات التكنولوجيا ، وتقدير البعد الاجتماعى والإنسانى فى مسيرة هذا التطور فى ضوء مرجعية قيمية واضحة .

( د ) ضرورة اهتمام كليات التربية بتدريب طلابها على الاستخدام الأمثل لـ " لغة الخطاب العلمى " وفق شروط / أو مواصفات معيارية دقيقة . هى لغة العلم فى سياق ثقافى معين ،



وهي اللغة التي يحاور بها المعلم تلاميذه حول موضوعات المقرر الدراسي (البيان مضمون الاستفادة ، ودلالات التوظيف ، أو تنمية قيم واتجاهات علمية معينة)، وذلك في ضوء محركات موضوعية لتقدير معنى الإنجاز العلمي ، والمبائات الثقافية والأخلاقية الحاكمة لاستيعاب هذا الإنجاز وتطبيقاته.

ثالثاً : فيما يتعلق بالمنهج المدرسي - وأساليب تقويم التلاميذ في المدارس  
( أ ) زيادة الاهتمام " بتصميم المنهج المدرسي " بما يتجاوز مفهوم المقررات الدراسية وبما يضمن :

- إكساب الطلاب ثوابت العلم ( نظريات / حقائق / مفاهيم / تسميمات / ..... ) .
- إثبات بعض نظريات العلم والحقائق العلمية . بأدلة الواقع البيئي وموجودات العالم الطبيعي، وبما يعكس دلالات واضحة لتوظيف العلم في حياة الإنسان .
- التركيز على بعض الموضوعات العلمية لتكون ركائز أساسية في تنمية ثقافة العلم - ومهارات الوعي العلمي المرتبطة به لدى تلاميذ المدارس .
- التأكيد على التجريب المعمل - كخبرة تربوية فعالة في تثبيت حقائق العلم - وإكساب التلاميذ بعض القيم المرتبطة به .
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية - كخبرة تربوية داعمة لمحتوى المقرر المدرسي .

( ب ) إعادة النظر في أساليب تقويم التلاميذ وقياسات مدى تحقق الأهداف ، ومن ثم فإننا في حاجة إلى بناء مقاييس جديدة لتقويم التلاميذ ، خاصة ما يتعلق بعمق الاستيعاب والتفكير في قضايا العلم مثل: مقاييس الإبداع والابتكار العلمي، وما يتعلق بقيم واتجاهات الطلاب مثل : مقاييس القيم والاتجاهات العلمية هذا بالإضافة إلى تطوير اختبارات التحصيل ، وما يعنينا في ذلك هو أن تستغل هذه المقاييس في الإرشاد الطلابي والتوجيه العلمي .

### مراجع الدراسة

- ١- عبد اللطيف حيدر : " إصلاح تعليم العلوم - التجربة الأمريكية ومدى الاستفادة منها" من بحوث مؤتمر : إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين [ الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الثاني، ٢ - ٥ أغسطس ١٩٩٨ ] المجلد الثاني ، ص ٦٤ .
- ٢- ضياء الدين زاهر : " القيم والمستقبل - دعوة للتأمل، مجلة مستقبل التربية العربية ، [المجلد الأول ٢٤ - أبريل ١٩٩٥ ] ، ص ١٥ .

- ٣- المرجع السابق : ص ١٦ .
- ٤- نبيل عبد الواحد فضل ، خالد أحمد بوقندوس : " تقييم محتوى كتب العلوم في ضوء أهداف التربية العلمية - من وجهة نظر معلمى العلوم بدولة البحرين " من أبحاث مؤتمر [الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الأول ، ١٩٩٧] المجلد الأول ، ص ٤ .
- 5- G. Millington; "the Consciousness of technological man", J. of Further Higher Education [ Val. 4, No.1 , Spring 1980], p.75.
- ٦- ماركس بيروتر : ضرورة العلم - دراسة فى العلم والعلماء ، ترجمة : وائل أنسى ، بسم مصرى ، سلسلة عالم المعرفة [ الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ع ٢٤٥ ، مايو ١٩٩٩ ] ، ص ٩٣-٩٤ .
- ٧- لمزيد من التوضيح :
- ناهد البقصى: الهندسة الوراثية والأخلاق [ الكويت ، مطابع السياسة ، ١٩٩٣ ] ص ٧ .
- ميتشوكاكو : رؤى مستقبلية - كيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الحادى والعشرين ، ترجمة دسعد الدين خرفان ، عالم المعرفة [الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ع. ٢٧-يوليو ٢٠٠١]، ص ١٧٠-١٧٢ .
- 8- R . Dagher & z . Baujaoude ; " Scientific Views and Religious Beliefs of college students : the case of Biological evolution", Journal of Research in science teaching [ vol. 34 , No. 5, 1997] p. 32.
- ٩- للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ، إعداد : د.عبد الله عبد الدائم ، [تونس، ١٩٩٥] ، ص
- 10- J . Burkhardt ; " Scientific values and moral education in the teaching of science", J . of perspectives on science [ vol . 7 , No .1, 1999] , PP . 87 - 110 .
- ١١- محمد عطوة مجاهد : "لزمة المدرسة للثانوية : المظاهر ، الأسباب ، الآثار ، الحلول " من بحوث مؤتمر : جودة التعليم فى المدرسة الثانوية : التحديات ، المعايير ، الفرص [كلية التربية ، جامعة طنطا ، فى الفترة ٢٨-٤/٢٩ / ٢٠٠٠ ] .
- ١٢- رمضان الطنطاوى : " الاتجاهات الحديثة فى أخلاقيات العلم وتكرس العلوم " من بحوث مؤتمر : إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين ، [الجمعية المصرية للتربية العلمية ] المؤتمر العلمى الثانى ، ٢-٥ أغسطس ١٩٩٨ ، المجلد الثانى ، ص ٥١١ - ٥٤٣ .
- 13-J . johnston ; " Moral and ethics in science education: where have they gone?" science education [No.63, June 1995] PP. 20-22.

14- W.C . Kyle ; " African science and technology – Education towards the future", *Journal of research in science teaching* [ Vol. 33 , No .4, 1996] PP . 343 – 344 .

١٥- عبد الله عبد الدائم : " دور المدرسة المتغير مع دخول القرن الحادى والعشرين " ورقة عمل : ندوة التحصيل الطلابى بين الواقع والاحتياجات المستقبلية [كلية التربية - جامعة البحرين فى ٢٥ - ٢٦ مايو ١٩٩٧ ] ، ص ١٤ .

١٦- يوسف سيد محمود : دور الجامعة فى تنمية القيم المرتبطة بالعلم لدى طلابها - دراسة ميدانية ، رسالة دكتوراه غير منشورة [جامعة القاهرة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ١٩٨٨] .

١٧- منلى عبد الصبور شهاب : "القيم العلمية لدى معلمة العلوم أثناء إعدادها بكلية البنات - دراسة تنبؤية"، مجلة العلوم الحديثة [ ع٣-ديسمبر ١٩٨٩]، ص ٤٠-٧١ .

١٨- أحمد مختار شبارة : "تدريس الهندسة الوراثية ودوره فى تنمية بعض القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية - دراسة تجريبية " مجلة كلية التربية بمبيل [ع١٦ ، ج١ ، يناير ١٩٩٢ ] ، ص ٣٠٢ - ٣٤٠ .

١٩- محمد محروس ، خليفة إبراهيم : " تنمية القيم العلمية لدى طلاب الجامعة " من بحوث مؤتمر : التربية والنظام العالمى الجديد [ كلية التربية - جامعة عين شمس ، ٢٠ - ٢٢ / ١ / ١٩٩٢ ] ، ص

٢٠- ليلي عبد الله حسام الدين : تنمية بعض القيم العلمية عند طلاب الحلقة الثنائية من التعليم الأساسى من خلال تدريس مادة العلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، [كلية البنات - جامعة عين شمس ، ١٩٩٤] .

٢١- فايز محمد عبده: " فعالية استخدام منخل سير العلماء فى تنمية القيم العلمية لدى معلمى التعليم الأساسى بكلية التربية ببها " ، مجلة كلية التربية ببها [ج٢ ، عدد يناير ١٩٩٥] ، ص ١٣٣ - ١٦٦ .

٢٢- سامية السعيد باغاو: "أداة مقترحة للكشف عن القيم الحاكمة للتفكير لدى طلاب الجامعة " مجلة كلية التربية بالمنصورة [ ع٣٢ ، سبتمبر ١٩٩٦]، ص ٧٦ - ١١٠ .

٢٣- المؤتمر القومى العربى : نشر وتأسيس الثقافة العلمية فى المجتمع [ جامعة عين شمس ، مركز تطوير العلوم ، فى الفترة من ٢٠-٢١ / ١٠ / ٢٠٠١ ] ، توصيات ٣ ، ١٨ .

٢٤- يس عبد الرحمن قنديل ، منور عبد السلام فتح الله : " فاعلية استخدام بعض مداخل التربية القيمية لتقديم الموضوعات المرتبطة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع فى تنمية التحصيل الدراسى وقيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " - من بحوث مؤتمر : التربية العلمية للمواطنة ، [ الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى الخامس، ٢٩/٧ - ١/٨ / ٢٠٠١ ] المجلد الأول ، ص ٢٠٥ - ٢٥٨ .

- 25-R.Meyer [ ed ] Bioethics in education [IUBS / CBE ] , [ Hambourg , university of Hamburg press , 1990 ]
- 26-V, Turchin ; science and human values [ Eric Ed 62841, \514.htm- ]
- ٢٧- عبد الحكيم بدران : " تنمية الثقافة العلمية " - مجلة عالم الفكر [للكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، مجلد ٢٧ ، ع ١٤ ، يوليو / سبتمبر ١٩٩٨ ] ص ٢١١ - ٢٣٢ .
- ٢٨- يميني الخولي : " فلسفة العلم في القرن العشرين " ، عالم المعرفة [للكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ع ٢٦٤ - ديسمبر ٢٠٠٠ ] ، ص
- ٢٩- أحمد سليم سعيدان : مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام ، عالم المعرفة ، [ ع ١٣١ - نوفمبر ١٩٨٨ ] ، ص
- 30-J. Burkhardt , op. cit, p 95.
- ٣١- إسلام الرفاعي عبد الحليم : طبيعة العلم - رؤية إسلامية تطبيقية في تعليم العلوم ، ط١ [ القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٢ ] ، ص
- ٣٢- صلاح قصوة : فلسفة العلم [ القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠٠٢ ] ، ص ١٠٥
- ٣٣- حامد عمار : من همومنا التربوية والثقافية ، ط١ [ القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٥ ] ، ص ١١٧
- ٣٤- صلاح قصوة : مرجع سابق ، ص ٧٧-٧٨.
- ٣٥- المرجع السابق : ص ٨٧.
- ٣٦- يميني الخولي : مرجع سابق ، ص ٨٨
- ٣٧- أحمد عروة : العلم والدين - مناهج ومفاهيم ، ط١ [ دمشق ، دار الفكر ، ١٩٨٧ ] ، ص
- ٣٨- المرجع السابق ، ص ٢٧.
- ٣٩- مالك بدرى : التفكير من المشاهدة إلى الشهود - دراسة نفسية إسلامية ، سلسلة أبحاث علمية (٣) ، ط ٢ ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ١٩٩٢ ، ص ٩٣ .
- ٤٠- سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم [ القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٠ ] ، ص ١٨٤ .
- 41-L. Thomas ; The Moral Self " Summaries of Paper and discussion Session on: Values in Scientific Research [ University of pittsburg , Department of history and philosophy. of science, 9-11/10/2001] p. 4.
- ٤٢- محمد القزويني : " السبيل الاجتماعي في تدريس العلوم " مجلة التربية / كلية التربية بالكويت [لجنة الأولى ع ٣ - أكتوبر / نوفمبر / ديسمبر ١٩٨٦] ، ص ٩٠ .
- 43-J. Burkhardt, op.cit, p.40.
- 44-Ib.Id., p. 91.

45-E. Anger & O. piccinini; "Where do Values enter Science", Summaries of paper and discussion secession on. **Values in Scientific Research**, op. Cit, p.1.

46-V, Turchin, **op. Cit**.

47-H. E. Longino. 1990; Science as social knowledge values and objectivity in scientific inquiry" **Values in Scientific Research**, op. Cit, p.1.

48-J . Burkhardt , **op. Cit**, pp. 93-95.

٤٩- فؤاد زكريا : التفكير العلمي ، ط٣ ، عالم المعرفة [لكرنت ، للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ع٣ - مارس ١٩٨٨]، ص ١٨.

٥٠- المرجع السابق : ص١٩.

٥١- نفس المرجع : ص ٢٢-٢٣.

52-L. Nelson & A. Wylie ; " Coming to terms with values of science", Summaries of paper and discussion secession : workshop on : **Values in scientific Research**, op. Cit, p.9.

٥٣- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص٢٨.

٥٤- نفس المرجع ، ص٤٧.

55- R . Gardner [ et .al ] : **Education for values – morals ethics and citizenship in contemporary teaching** [ uk , koganpage limited , 2000 ] pp. 72-74.

٥٦- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٦٩.

٥٧- حامد عمار : العلم هدفاً ووسيلة للتغيير - منظومات التغيير " في كتابه : من همومنا التربوية والثقافية ، ط١ ، [ القاهرة ، الدارة العربية للكتاب ، ١٩٩٥]، ص ١٥١-١٥٢.

٥٨- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٢٠-٢٢٢.

٥٩- المرجع السابق : ص ٢٧٠-٢٧٥.

60-C . Lucas ; "value meta science and synergistic choice", [<http://www.Csu.Edu.Au.File:///A:1503htm>] pp. 11-12.

٦١- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٧٥-٢٧٥.

62-J . B eatty; "Sensitive and Contextual Values : The Case of Natural theology and Darwinian Biology" Summaries of paper and discussion seccion workshop on: **Values in scientific Research**, op. cit, pp. 10-11.

٦٣- فؤاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٣١١.

- ٦٤- المرجع السابق : ص ٢٩٧.
- 65-E. Anger & G. Piccinini; "How do we tell When Values make Science good or bad" Summaries of paper and discussion Session workshop on : **Values in scientific Research**, op. cit pp. 2-3 .
- ٦٦- صلاح قصوة : مرجع سابق ، ص ٢١٧.
- ٦٧- فولاد زكريا : مرجع سابق ، ص ٢٩٨.
- 68-B. K . Beyer ; "Improving thinking skills – Defining the problem" **Phi Delta Kappan** [vol.65 , No.4 , 1984 ] P.5.
- ٦٩- فكتور بلع ، تيسير النهار : " التربية وتنمية للتفكير " لى مجلد : نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربى [ تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٤ ]، ص ١٨٠.
- ٧٠- محمد على نصر : " رؤية مستقبلية فى عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية " من بحوث مؤتمر : [ الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمى الرابع، ٢٠٠١ ] المجلد الأول ، ص ٢٧٩.
- 71- J .johnston ; op. cit., p. 21.
- 72- V . shawltier [ et .al ] ; **the Dimensions of scientific literacy** [ Ohio, Centerfar unified science , Prism II – spring & summer, 1994, PP. 1– 16.
- ٧٣- نبيل فضل & خالد بوقدوس : مرجع سابق ، ص ١١.
- 74-Project –2061: Science for all Americans [ Washington D.C, American Association for the dvancement of scien19984]
- 75-R . peterson, [et. al.,] ; **science and society : A source book for elementary and junior high school teachers** [ columbus , oh : charies E . Merrill 1990] P . 108 – 110 .
- 76-A. Fullick, [et. al.,]; "Teaching Ethics: Aspects of Science" Science, ethics and education project Committe an teaching Science of the international Council of scientific Unions- Icau/ Cts [Southampton, Bassett press, 1996] p.7.
- ٧٧- ماركس بيروتر : مرجع سابق ، ص ٧٨-٨٢.
- 78- R . Meyer, V. willam ; " Ten Steps in Conducting Discussions of Ethical Issues" in R. Meyer [ed ]op. cit., pp . 65-68.
- ٧٩- نبيل فضل & خالد بوقدوس : مرجع سابق ، ص ص ١١-١٢.

- ٨٠- يمكن الرجوع في ذلك إلى :
- فتحي مصطفى الزيات : "التوقع المعرفية لطلاب الجامعة بين ضعف المدخلات ومواء التمثيل المعرفي للمعلومات"، من بحوث مؤتمر : التعليم الجامعي [ كلية التربية بالبحرين ، المؤتمر العلمي الرابع ، ٦-٨/٣/٢٠٠٠م ].
- J . F . Sawa ; **knowledge Representation : Logical, philosophical and computational foundations** [N. Y, Books/cole – Thomson Learning , 2000 ] .
- ٨١- سيد محمود الطواب : **النمو الإنمائي – أسسه وتطبيقاته** [ الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٧ ]، ص ٣٤٩.
- ٨٢- نفس المرجع ، ص ٣٥١.
- ٨٣- يمكن الرجوع في ذلك إلى :
- سليمان الخضري الشيخ : " البحوث النفسية في التفكير الخلقى " ، حواصة كلية للتربية ( قطر ، ع ١٦ - ١٩٨٢ ) ، ٣٢-٣٤ .
- D. Graham , **Moral Learning and Development Theory and Research** (N.Y,wiley instruction division, 1982) pp.78-80.
- 84- K. P. Cross; **Rising Tide of School reform Report " Phi Delta Kappan** [Vol. 66, No.3 , 1984] , p.172.
- ٨٥- جورج ف. مادوس ( وآخرون ) : **تقديم تعليم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة : د. محمد أمين المفتي ( وآخرون ) ، ط٣ [ القاهرة ، المركز الدولي للترجمة والنشر JCT ، ١٩٨٣ ]، ص ٢٤٢
- ٨٦- فاطمة حميدة : **التفكير الأخلاقي – دليل في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، ط١ [ القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٠ ]، ص ٤.
- 87-R . G . Meyer [ed], **op. cit** , pp. 10-16.
- See : -٨٨
- R . Meyer & M. Selim ; " Curriculum Guidelines" in R. G. Meyer [ed], **op cit**, p. 48.
- M. Watts; "Event- Centered learning : An Approach to teaching Science, technology and Societal Issues" **J. of science Education** [val. 14, No.3, 1997], p.12-23.
- ٨٩- فكتور بله & تيسير النهار : **مرجع سابق** ، ص ١٨٦.

- ٩٠- نفس المرجع ، ص ١٨٧.
- ٩١- فاطمة حميدة : مرجع سابق ، ص ١٦.
- ٩٢- محمد رفقي عيسى : " توضيح القيم أم تصحيح القيم - نحو استراتيجية جديدة في الإرشاد والنفسى "، المجلة التربوية [ كلية للتربية بالكويت ، ع ٣- ديسمبر ١٩٨٤ ]، ص ٥١.
- 93- R. G. Meyer [ed] , Op. Cit, p. 118.
- ٩٤- أحمد مختار شبارة : مرجع سابق ، ص ٣٢١.
- ٩٥- فاطمة حميدة : مرجع سابق ، ص
- ٩٦- محمد رفقي عيسى : مرجع سابق ، ص ٥٦.
- ٩٧- فتحي مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، ط ١ [ المنصورة ، دار الوفاء ، ١٩٩٥ ] ، ص ٩٢-١٠٨.
- 98- Meyer & M. Selim; op. cit , p. 137.
- ٩٩- رمضان الطنطاوى : مرجع سابق ، ص ٥٣٦.
- ١٠٠- فكتور بله & تيسير النهار : مرجع سابق ، ص ١٩١.
- ١٠١- المرجع السابق : ص ١٩٦.
- 102- R. Peterson (et. al) Op. Cit, pp. 44-45.
- 103- See :
- J. F. Sawa, Op. Cit, pp.
- C. Lucas, Op. Cit, p.13.
- ١٠٤- فتحي مصطفى الزيات : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، مرجع سابق ، ص ١٥٦.
- 105- J. Burkhardt, op. cit, p.92-93.
- 106- Ibid , p. 88.
- ١٠٧- فكتور بله & تيسير النهار : مرجع سابق ، ص ١٩١.
- ١٠٨- جورج ف . مانوس ( وآخرون ) : مرجع سابق ، ص ٣٧-٣٩.
- ١٠٩- عبد الحكيم بدران : " تنمية الثقافة العلمية " ، مجلة عالم الفكر [ مجلد ٢٧ ، ع ١ ، يوليو - سبتمبر ١٩٩٨ ] ، ص ٢٣١.
- ١١٠- المرجع السابق : ص ٢٢٣.
- ١١١- المرجع السابق : ص ٢٢٤.
- ١١٢- المرجع السابق : ص ٢٢٦.
- ١١٣- عبد الله عبد الداييم : " دور المدرسة المتغير مع دخول القرن الحادى والعشرين " ، مرجع سابق ، ص ١٩.





## تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة : (مداخل تخطيطية)

إعداد : د. نادية حسن السيد على (\*)

### مقدمة :

يؤرخ لسبداية التعليم الرسمي للفئة بالمملكة العربية السعودية بعام ١٣٨٠هـ الموافق ١٩٦٠م، وهو العام الذي أنشئت فيه الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة باعتبارها الهيئة الإدارية الحكومية المسؤولة عن الإشراف على تعليم البنات بالمملكة.

أى أن نظام تعليم البنات بالمملكة يعتبر حديث عهد بالوجود إذا ما قورن بمثله فى الدول العربية الأخرى. وقد جاء تعليم البنات فى المملكة متأخراً عن تعليم البنين بمدة تزيد على ثلاثين عاماً، ومرد ذلك فى المقام الأول يرجع إلى اختلاف الرأى حول تعليم الفتاة، والتفاوت الكبير فى اتجاهات أفراد الأمة حوله، فبينما رفض البعض فكرة تعليم الفتاة خوفاً من أن تعليمها سيكون سبباً فى سقوط المرأة وفسادها أخلاقياً واختلاطها بالبنين، فإن البعض الآخر اهتم بتعليم الفتاة انطلاقاً من أن النساء شقائق الرجال وهن نصف المجتمع. (الحليل، ١٩٩٦، ٣٤)

وقد أسفر هذا الخلاف بين مؤيدى تعليم المرأة ومعارضيه عن بدء تعليم البنات فى المملكة منذ حوالى أكثر من أربعين عاماً، ومنذ ذلك الحين انتشر تعليم البنات بجميع أنواعه ومراحله فى جميع أنحاء المملكة بدءاً من التعليم الابتدائى - مسبوqاً بمرحلة الحضانة ورياض الأطفال - وحتى التعليم الجامعى، بل وأصبح المجال مفتوحاً أمام البنات لمواصلة دراستهن العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه فى مختلف فروع المعرفة.

وبذلك خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة فى مجال تعليم البنات، وتطورت تطوراً ملحوظاً كماً وكيفاً، وهى فى خطواتها هذه وتوسعاتها لم تغفل أهم خصوصيات التربية والتعليم فيها، ألا وهى انبثاق سياستها التعليمية من الإسلام الذى تبنى به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشريعة وحكماً ونظاماً متكاملأ للحياة (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ، ٨)

(\*) مدرسى بقسم أصول التربية بكلية التربية بمنها - جامعة الرقازيق .

فهذه هى أهم سمات التربية والتعليم فى المملكة، فهى تربية إسلامية تتبنى أساساً من الإطار المرجعى الراسخ الذى يحكمها وهو القرآن والسنة، وهى فى كل مراحل تطورها تراعى هذا الإطار المرجعى الإسلامى.

وإذا كانت هذه الخاصية هى شأن العملية التعليمية برمتها فى المملكة فهى أوضح ما تكون فى مجال تعليم الفتاة . وهذا يظهر بوضوح فى ضوابط تعليم الفتاة التى وضعتها المملكة .

ولكن على الرغم من التطور الذى لحق ببرامج ونظام تعليم البنات فى المملكة فما زال فى حاجة إلى مزيد من التطور والتحديث ، حتى ينجم فى إعداد الفتاة بالمستوى الذى يكفل لها القيام بدورها المنوط بها فى خدمة المجتمع السعودى .

لكما هو معروف أن التعليم فى أى مجتمع يسمى جاهداً إلى خدمة التنمية والتقدم، ولما كانت المرأة نصف المجتمع كان لزاماً علينا الوقوف على أهم ملامح التطوير المستقبلية فى نظام تعليم البنات فى المملكة ، والتى تجعله قادراً على مواجهة التحديات العالمية والمعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية والثقافية التى تحتاج العالم اليوم .

ولا يقتصر البحث على إبراز أهم ملامح التطوير التى ينبغى إحداثها فى نظام تعليم البنات فقط ، بل يتعدى ذلك إلى محاولة التخطيط لتطوير هذا النظام مستعيناً فى ذلك بأحد أساليب التخطيط الحديثة، التى أثبتت جدارتها فى إصلاح التعليم فى معظم دول العالم ألا وهو أسلوب "الجودة الشاملة" Total quality .

لقد حظيت الجودة بجانب كبير من اهتمام العالم اليوم إلى الحد الذى جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر (عصر الجودة الشاملة) (ديان بون، ١٩٩٥، ٩)

وهذا الأسلوب - أسلوب الجودة الشاملة - يعتبر إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذى تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمى ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوى، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هى التحدى الحقيقى الذى سيواجه الأمم فى العقود القادمة" (أبو سعد، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٣٥)

### مبررات الدراسة : (مبررات التخطيط للنظام التعليمي)

لعل من أهم مبررات الاهتمام بتخطيط نظام تعليم البنات بالملكة، ما تتعرض له المملكة من تحديثات ثقافية وعلمية عالمية لها انعكاساتها على التعليم بصفة عامة وتعليم البنات بصفة خاصة. الأمر الذي يستلزم ضرورة التخطيط لمواجهة هذه التحديات.

فقد اقتحم العالم الألفية الثالثة وهو مثقل بالكثير من التحديات العلمية والثقافية التي لا يمكن تجنبها أو الهروب منها بل لابد من مواجهتها والتصدي لها والعيش في خضمها ولن يتأتى ذلك إلا بالتسلح بكافة الأسلحة التي تؤهل لمواجهةها وأهمها التعليم.

ومن أهم للتحديات العالمية للمعاصرة التي تواجه العالم اليوم هو ذلك الاتجاه العلمي أو ما يسمى " بالعولمة " Globalization الذي ظهر مع بروز مصطلح " النظام العالمي الجديد " وهو مصطلح أمريكي يترامن مع نشوب حرب الخليج أى فى أغسطس عام ١٩٩٠م (اليسيرى، ١٩٩٩، ١٦).

ومنذ ذلك الحين واتجاه العولمة هو الاتجاه المساند والفاعل فى كافة المستويات، وهو الاتجاه الذى يؤثر تأثيراً بالغاً فى الحياة رضىنا أم أبينا.

وقد تسارعت وتيرة العولمة فى العقود الأخيرة بفضل تقدم وسائل الاتصال والإعلام، ووسائل المواصلات والنقل والتقدم التكنولوجى بشكل عام مما جعل العالم كله قرية واحدة وتستفيد الدول من هذا للتوجه الكوكبى حسب قوتها الاقتصادية والتقنية والسياسية والثقافية، فمن يملك القوة فى هذه الجوانب وغيرها هو الأكثر هيمنة واستفادة.

لكن ما هى نواحي العولمة ثقافياً وعلمياً ؟ وما انعكاساتها على النظام التعليمي؟

من أهم هذه النواحي الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية التي اجتاحت العالم اليوم مما يجعلنا ننظر إلى العولمة - فى هذا الإطار - على أنها سبب ونتيجة فى آن واحد، فكما أن العولمة هى نتيجة للتقدم التكنولوجى الهائل الذى يغطى العالم بأجنحته فى جميع المجالات، فهى أيضاً سبب لهذا التقدم.

ومن أهم المستحدثات العلمية والتكنولوجية والثقافية المرتبطة باتجاه العولمة ظهور الحاسب الآلى والإنترنت كأحدث مثال لثورة الاتصالات السريعة.. الذى جعلنا نعيش ثورة حقيقية فى عالم المعرفة والمعاملات بشتى فروعه وأنواعها التي كان سببها التقدم الهائل فى أنظمة عرض المعلومات وإدارتها باستخدام أجهزة الحاسوب والإنترنت.

ولم تكن الدول العربية بصفة عامة، والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة بمعزل عن هذه الثورة، حيث نجد الإنترنت قد اخترق الحياة في جميع المجالات والمؤسسات والشركات والبنوك والجامعات والمدارس وسائر الهيئات الاجتماعية والصناعية والتعليمية بالمملكة، بل ونجده قد دخل معظم البيوت السعودية إن لم يكن كلها، وأصبح محل اهتمام الجميع الكبير والصغير، الرجل والمرأة، مما جعلهم يتعرضون لتأثيره المزدوج (السلبى والإيجابى) . الأمر الذى يستلزم ضرورة إعداد جميع أفراد المجتمع للتعامل مع هذه التقنية سريعة التغير وسريعة التقدم، وذلك من خلال التعليم فى جميع مراحله سواء بالنسبة للبنين أو للبنات، حتى نزودهم بالزاد الذى يؤهلهم للاستفادة من آثاره الإيجابية وتجنب آثاره السلبية.

ولم يكن الإنترنت وحده - كنموذج لثورة التكنولوجيا المعلوماتية - هو التحدى الوحيد الذى يواجهه العالم ويستحق الاستعداد له، بل ظهر إلى جانب ذلك الكثير من التحديات الأخرى لعل أبرزها : "ثورة التكنولوجيا الحيوية" التى تعتمد على استخدام منجزات علم الأحياء، والهندسة الوراثية وأبحاث الفضاء، وكذا "ثورة تكنولوجيا المواد" التى تتخذ من التكنولوجيا الكيماوية والبيروكيماوية أساساً لها" (مرسى، ١٩٩٠، ٣٧)

وهكذا أصبح معيار التفوق والتقدم ليس فى امتلاك الثروة العظمى والاقتصاد الأقوى - كما كان فى القرن الماضى - بل فى امتلاك المعلوماتية الحديثة والمتقدمة، وهذا هو التحدى الحقيقى الذى يواجه للتعليم، فقد أصبحنا فى المرحلة الجديدة فى حاجة إلى عقلية جديدة نستطيع التعامل مع مستحدثاتها، ومن ثم نحتاج إلى تربية جديدة وإلى تعليم لعصر المعلومات بدلاً من تعليم عصر الصناعة (توفل، ١٩٩٧، ٢٠٢)

وبذلك أصبحت وظيفة النظام التعليمى الحديث هو إعداد أفراد يملكون أدوات البحث عن المعرفة واشتقاقها من مصادرها، وكيفية التعامل مع ما تحتويه من معلومات، وكيفية فهمها وفندها، من خلال ما يملكونه من مهارات التعلم الذاتى، والتعلم المستمر، والتفكير العلمى، والقدرة على الإبداع والابتكار... حتى يمكنهم - ليس فقط التكيف مع عصر المعلوماتية بجميع أبعادها، بل أيضاً أن يكونوا قوة فاعلة ومؤثرة فى هذا العصر سريع التغير والتطور .

ولذلك أصبح تطوير النظام التعليمى - كى يقوم بهذه الوظيفة - من أهم التحديات التى تواجه دول العالم النامى، ومنها الدول العربية بما فيها المملكة العربية السعودية، حتى يمكنها أن تأخذ دورها فى مصاف الدول المتقدمة.

"من هنا كان مطلب الارتقاء بجودة التعليم مطلباً أساسياً في مسيرة تقدم أى مجتمع، ومن هذا المنطلق كان الاهتمام برفع مستوى التعليم فى كل المراحل التعليمية بدءاً من الحضانه وحتى الجامعة" • (ويج، ١٩٩٩، ٤٠)

وفى هذا الإطار يدور محور الدراسة الحالية كإحدى الدراسات التى تهدف إلى التخطيط لتطوير النظام التعليمى السعودى فى إحدى قطاعاته وهو قطاع تعليم البنات كما يتضح من مشكلة الدراسة •

### مشكلة الدراسة :

على الرغم من كل الجهود التى تبذلها المملكة العربية السعودية على مدى الكم والكيف فى مجال التعليم بصفة عامة، وتعليم البنات بصفة خاصة، فإن التعليم فى واقعه الحالى لا زال بعيداً عن تحقيق أهدافه فى التنمية الشاملة وفى إحداث التغيير الذى ينتقل بالمجتمع من مرحلة التخلف والتقليد إلى مرحلة التطور والابتكار" • (الشعبي، ١٤١٣/١٩١٤، ١١٥)

لذلك فإن خطة التنمية الخمسية للسنة (١٤١٥ - ١٤٢٠هـ) بالمملكة العربية السعودية قد تضمنت فى سياق أولوياتها قضية الاهتمام بالنوعية (الجودة) فى التعليم العام والتدريب • (جريدة الرياض، ١٩٩٢، ٢)

مما يعنى أن هناك توجهاً عاماً يدعو إلى العمل الجاد للرقى بكفاءة وفعالية النظام التعليمى السعودى بصفة عامة ، حيث أنه لم يعد قادراً على الوفاء بحاجات ورغبات المستفيدين ولا بمتطلبات الحياة العصرية التى أصبح شعارها الجودة •

ولو دققنا النظر فى واقع نظام تعليم البنات فى المملكة فسوف نجد هناك بعض العقبات التى تحول دون جودته مما يترتب عليه مخرجات تنصف بعدم الجودة، الأمر الذى يجعل هذا النظام فى حاجة مستمرة إلى التجديد والتجويد والتطوير على نحو يتصف بالشمول والتكامل من خلال استخدام بعض أساليب التخطيط الحديثة مثل أسلوب الجودة الشاملة Total quality •

من هنا تبدو الحاجة ماسة إلى دراسة مدخل الجودة الشاملة وتطبيق معايير لتطوير نظام تعليم البنات فى المملكة بما يساعد على رفع مستوى جودته •

فى ضوء ما سبق نتركز مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيس التالى :  
كيف يمكن التخطيط لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي :

- ١- ما واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، وما أهم العقبات التي تواجهه ؟
- ٢- ما أهم معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة ؟
- ٣- ما أهم ملامح التطوير المستقبلية في نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

### هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي

- ١- التعرف على واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، وأهم العقبات التي تواجهه وتحول دون جودته.
- ٢- تحديد معايير مدخل الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية.
- ٣- التوصل إلى وضع تصور مستقبلي لأهم ملامح التطوير في نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

### أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

- ١- أنها تتناول قطاعاً هاماً في نظام التعليم السعودي ألا وهو قطاع تعليم البنات ، الذي هو في أمس الحاجة إلى التطوير والتخطيط باستخدام أحدث أساليب التحديث والتطوير والتخطيط.
- ٢- وضع تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة قد يسهم في رفع كفاءة وجودة هذا النظام ، لمواجهة التحديات العلمية والثقافية العالمية ، والتي لها انعكاساتها على المجتمع السعودي.
- ٣- تتناول الدراسة الحالية أحدث مداخل التطوير، وهو مدخل الجودة الشاملة وتطبيقاته في القطاع التربوي، من خلال محاولة ملاءمته مع مجتمع الدراسة.

## منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على ما يلي :

١- المنهج الوصفي الذي يقوم بتحليل ونقد واقع الظاهرة موضوع الدراسة كدراسة حالة، من خلال الأدبيات المتصلة بها وذلك عن طريق تحليل مدخل الجودة الشاملة وبيان إمكانية الاستفادة منه في تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة . وكذا تحليل واقع نظام تعليم البنات ورصد ما به من سلبيات .

٢- أسلوب "الملاحظة بالمشاركة" كأسلوب مناسب لطبيعة الدراسة الحالية . حيث أن الباحثة قد عاشت مجتمع الدراسة أثناء فترة إعارتها للعمل بالكليات المطورة للبنات بالمملكة واحتكاكها بمدارس البنات في مختلف مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في أثناء إشرافها على طالبات الكلية في مادة التربية الميدانية، واندمجت مع مجتمع الدراسة ولاحظته عن كثب ، ومن ثم تمكنت من رصد وتشخيص واقع هذا المجتمع وطبيعة التفاعلات والعلاقات البنائية بين أعضائه .

## حدود الدراسة :

- تقتصر الدراسة هنا على التخطيط للأبعاد العامة والخطوط العريضة لنظام تعليم البنات بالمملكة بصفة عامة وبدون الدخول في تفاصيل المراحل التعليمية المختلفة .

- تقتصر الدراسة على التخطيط لبعض عناصر مدخلات in-puts للنظام التعليمي للبنات بالمملكة والمتمثلة فيما يلي : (الإدارة - سياسة القبول - الأهداف - الخطط والبرامج الدراسية - طرق التدريس - أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تعليم البنات-نظام التقويم والاختبارات - الأنسية التعليمية والتجهيزات المادية) وذلك بهدف التعرف على العوامل المؤثرة في جودة نظام تعليم البنات بالمملكة، من خلال تشخيص الواقع، ثم تطبيق أسلوب الجودة الشاملة للتخطيط لتطويره :

- سوف نتناول الدراسة بالنقد والتحليل الواقع الحالي للأبعاد السابقة في مؤسسات تعليم البنات، سواء على مستوى التعليم العام (المدارس)، أو التعليم العالي (الكليات) .

- لن نتعرض الدراسة الحالية للتخطيط لعنصرى الأنشطة Activities ( التفاعلات ) والمخرجات out. Puts في نظام تعليم البنات بالمملكة ، حيث تترك المجال لدراسة أخرى قائمة بذاتها للتخطيط لهذين العنصرين نظرا لأهميتهما القصوى في جودة النظام .

## مصطلحات الدراسة :

## ١- نظام تعليم البنات بالمملكة :

يقصد بنظام تعليم البنات بالمملكة فى هذه الدراسة ذلك النظام الذى يقدم مجموعة من البرامج التعليمية الرسمية للبنات فى المملكة العربية السعودية ، بدءاً من مرحلة للتعليم الابتدائى ثم التعليم المتوسط ثم التعليم الثانوى وصولاً إلى التعليم الجامعى ، وذلك بهدف إعداد المرأة للوظائف المختلفة التى تتطلبها خطط التنمية فى المجتمع السعودى حتى تقوم المرأة السعودية بدورها التاموى المنوط بها .

ويتضمن ذلك النظام مجموعة من المكونات وهى (المدخلات والأنشطة أو العمليات والمخرجات) ويتمثل أهم مدخلات نظام تعليم البنات فى المملكة - والى تقوم الدراسة الحالية بالتخطيط لها - فى الأبعاد التالية : الإدارة - سياسة القبول - البرامج التعليمية المقدمة للبنات فى مراحل التعليم المختلفة من حيث : (أهدافها - محتواها - طرق التدريس المتبعة - نظام التقويم والامتحانات) - أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تعليم البنات - الأبنية التعليمية والتجهيزات المادية .

## ٢- معايير الجودة الشاملة :

يمكن تعريف معايير الجودة الشاملة فى نظام تعليم البنات فى المملكة بأنها : تلك المواصفات والشروط التى ينبغى توافرها فى نظام تعليم البنات بالمملكة ، والتى تتمثل فى جودة الإدارة - سياسة القبول - البرامج المقدمة والتى تشمل (الأهداف ومحتوى البرنامج وطرق التدريس والتقويم والامتحانات) - أعضاء هيئة التدريس - الأبنية والتجهيزات المادية ، بحيث تودى إلى مخرجات تتصف بالجودة ، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام والمستفيدون من نظام تعليم البنات بالمملكة هم : مستفيدون داخليون ويمثلون فى (أعضاء هيئة التدريس ومعاونيه ، والطالبات ، والجهاز الإدارى) ومستفيدون خارجيون وهم : (المجتمع - خريجات للنظام ، أولياء الأمور ، المسؤولون عن تعليم البنات فى المملكة) وهؤلاء المستفيدون جميعاً يطلق عليهم اسم العملاء .

## خطوات الدراسة :

سوف تسير الدراسة فى هذا البحث وفقاً للخطوات التالية :  
أولاً : تحليل ونقد الواقع الحالى لنظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية .



ثانياً : دراسة مفهوم الجودة الشاملة وأهم معايير الجودة.  
ثالثاً: وضع تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

## أولاً : الواقع الحالي لنظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية

### (دراسة تحليلية نقدية)

ذكر سابقاً أن تعليم الفتاة قد بدأ متأخراً عن تعليم الفتى لفترة طويلة بسبب انتشار بعض المفاهيم الاجتماعية الخاطئة التي عارضت تعليم البنات في بداية الأمر . ولكن بعد أن صححت هذه المفاهيم عن تعليم الفتاة وتقبل المواطنون فكرة حق الفتاة في التعليم، وأن التعليم سيكون وسيلة من وسائل تقويم أخلاق الفتاة لا انحطاطها، أخذت مدارس البنات تفتح في جميع أنحاء المملكة في مدنهم وقراهم وهجرهم، بل وفتح الباب أما البنات بالمملكة لمواصلة دراستهن العليا . (الحقيل، ١٩٩٩، ١٩٣)

وتحولت المعارضة التي بدأت في أول الأمر - على تعليم الفتاة - إلى إقبال شديد ورغبة ملحة في إلحاق البنات بالمدارس المعدة لهم للنهل من فيض علمها .

على أنه قد وضعت أسس وضوابط معينة تحكم تعليم الفتاة بالمملكة منذ بدايته وما زال نظام تعليم البنات يلتزم بهذه الأسس حتى اليوم .

فلقد حددت وثيقة سياسة التعليم الصادرة في عام ١٣٩٠هـ الموافق ١٩٧٠م الأسس العامة لتعليم الفتاة في المملكة على النحو التالي :

" تقرير حق الفتاة في التعليم بما يلائم فطرتها ويعدّها لمهمتها في الحياة على أن يتم هذا بحشمة ووقار، وفي ضوء شريعة الإسلام، فإن النساء شقائق الرجال" . (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ، ٢٤)

في ضوء ما سبق يمكن استخلاص أهم ضوابط تعليم البنات بالمملكة على النحو التالي :

(الرناسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٩هـ، ٢٢٦، الحقيل، ١٩٩٩، ١٩٣-١٩٤)

١- يقدم للمرأة في المملكة العربية السعودية تعليمًا يتناسب مع فطرتها فليس الذكر كالأنثى، بحيث يعدّها هذا التعليم للقيام بالأعمال التي تقتاسب مع طبيعتها كالتدريس والتمريض والتطبيب .

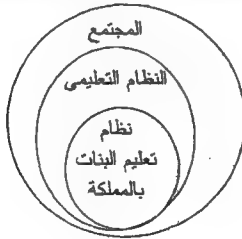
- ٢- يسعى تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية إلى إعدادها للقيام بمهمتها في الحياة فتكون ربة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، ولما صالحة.
- ٣- يتم تعليم المرأة في المملكة في جو إسلامي يتسم بالحشمة والوقار والعفة ويكون في كنيته وأنواعه متفقاً مع أحكام الإسلام.
- ٤- يمنع منعاً باتاً الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم إلا في دور الحضانات ورياض الأطفال فقط.

هذه أهم ضوابط تعليم البنات في المملكة، وكما هو واضح فإنها أسس وضوابط تميز تعليم البنات في المملكة وتنفرد بها دون غيرها من الدول العربية والإسلامية الأخرى.

هذا التميز والتفرد يدفعنا لدراسة واقع هذا النظام لمعرفة ما به من نقاط قوة وتدابيرها والوقوف على ما يعترضه من عقبات تحول دون جودته، ومن ثم التخطيط لعلاجها ما أمكن ذلك.

لدراسة واقع نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية ونقدية يمكن استخدام منهج تحليل النظم System Analysis فنحلل نظام تعليم البنات بالمملكة كنظام فرعي Sub - System ينتمي إلى نظام كلي Super - System وهو نظام التعليم بالمملكة، وهذا للنظام الكلي (النظام التعليمي) يعتبر بدوره نظاماً فرعياً في منظومة أخرى وهي المجتمع وتظهر هذه العلاقة بوضوح في الشكل التالي :

مواقع نظام تعليم البنات من منظومة المجتمع السعودي



ويعنى مفهوم النظام System "مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكونة لشيء ما" (مرسى، ١٩٨٨، ٢٩٥) كما يعرف بأنه "عدد من العناصر أو الأجزاء المرتبطة والتي تتفاعل مع بعضها وتعمل سوياً من أجل تحقيق هدف معين" (مطر، ١٩٨٨، ٣٣).

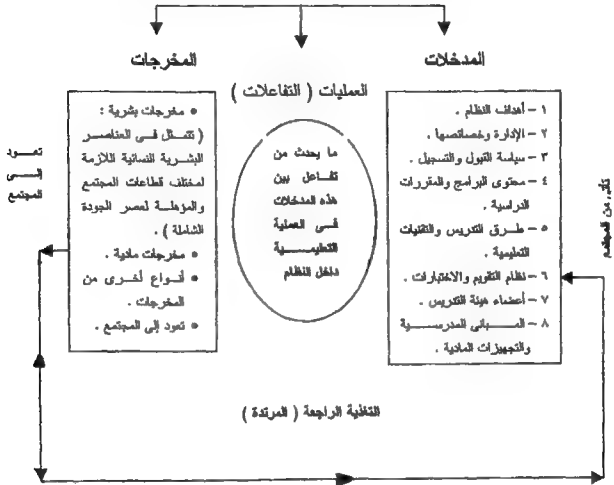
ووفقاً لهذا المفهوم فإن نظام تعليم البنات بالمملكة يتكون من مجموعة من العناصر أو المكونات أو المدخلات In - Puts ، وهذه تتفاعل معاً فى عملية التفاعلات Process فينتج عنها مجموعة من النواتج أو المخرجات out-Puts . وعلى قدر جودة المدخلات، وعلى قدر جودة عملية التفاعلات بين هذه المدخلات تتوقف جودة المخرجات أو النواتج أو الأهداف.

وهذا الأمر يستلزم دراسة وتحليل أهم مدخلات نظام تعليم البنات بالمملكة للوقوف على واقع هذه المدخلات وتشخيص ما يعترضها من عقبات تحد من الجودة داخل النظام، ثم الوصول إلى معايير الجودة الشاملة التي يمكن الاستفادة منها فى تطوير نظام تعليم البنات بالمملكة بحيث ينجح هذا النظام فى تحقيق الغاية منه.

وهكذا فإن تطوير وإصلاح نظام تعليم البنات بالمملكة يستلزم دراسة الواقع الراهن لهذا النظام، ثم تحديد الوضع الذى نصبوا إلى تحقيقه، من خلال تقديم تصور مقترح يمكننا من بلوغ الوضع المنشود.

ولذلك فسوف يكون التركيز فى دراسة واقع نظام تعليم البنات بالمملكة على أهم مدخلات النظام والتي يعبر عنها الشكل التالى :

## مكونات نظام تعليم البنات بالملكة العربية السعودية



وفيما يلي تحليل ونقد لواقع مدخلات النظام .

### أولاً: أهداف نظام تعليم البنات بالملكة :

يقوم نظام تعليم البنات بالملكة على الأسس والمبادئ العامة التي حددتها السياسة التعليمية في المملكة ، والمبنية على أسس إسلامية تهدف إلى قيم الإسلام قهماً صحيحاً متكاملأً، وغرس مبادئ العقيدة الإسلامية ونشرها، وإكساب الطالبة المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتحقيق هذه الأسس والأهداف من خلال المدرسة في مختلف المراحل الدراسية . (الرنسة العامة لتعليم البنات،

أى أن أهداف نظام تعليم البنات بالملكة تشتمل من الأهداف العامة للتعليم فى المملكة مع وجود أهداف خاصة تنفرد بها بـرامـج تعليم البنات عن تعليم البنين .

ومن أهم الأهداف العامة للتعليم فى المملكة ما يلى : (الحقيق، ١٩٩٩، ٩٥-١٠٥، السلمو (الجزء الثالث)، ١٩٩١، ٢٥-٣٣)

#### ١- الأهداف الإسلامية :

الملكة العربية السعودية دولة إسلامية يحكمها الإسلام فى جميع جوانب الحياة، لذلك بنت سياستها التعليمية فى أساسها على تعاليم الإسلام لتعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شـرعه .

فالإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً، والتصور الإسلامى الكامل للكون والإنسان والحياة من أهم الأهداف التى تسعى المياسة التعليمية إلى تعميمها فى نفوس النشء .

#### ٢- الأهداف المعرفية :

وهى التى تسعى إلى مواكبة الانفجار المعرفى فى العالم المعاصر مع الاحتفاظ بالتراث الأصيل للأمة ، وذلك بهدف التوصل إلى مصادر المعرفة واستثمارها فى بناء المواطن السعودى كى يستطيع مواجهة متطلبات حياته كفرد والمساهمة فى بناء وطنه .

#### ٣- الأهداف مهارية :

وهى التى تهدف إلى تزويد المواطن السعودى بالمهارات الوظيفية اللازمة التى تمكنه من أداء أعماله المنوطة به على الوجه الأكمل، كما تمكنه من حل المشكلات التى تواجهه فى مواقف الحياة المختلفة .

#### ٤- الأهداف التى تتصل بالتفكير العلمى :

وهى التى تستهدف مساعدة المواطن السعودى على التكريب على استعمال الأسلوب العلمى فى التفكير ، واستخدامه فى حل المشاكل التى تواجهه فى مراحل حياته المختلفة، كما تستهدف تنمية قدراته واستعداداته على التجديد والابتكار .

#### ٥- الأهداف التى تتصل بالميول والاهتمامات :

وهى التى تسعى إلى إكساب الفرد الميول الصحيحة والاهتمامات الوظيفية المناسبة التى توجه طاقته نحو بذل الجهد وإنجاز الأعمال، وكذلك إكسابه الهوايات وتهذيب سلوكه

وبناء شخصيته، وإخضاع مبوله التي يكتسبها للقيم المسامية النابعة من الدين الإسلامي الحنيف.

#### ٦- أهداف تتصل بالقيم والاتجاهات :

وهي التي تهدف إلى مساعدة الفرد على تعميق الاتجاهات والقيم الوظيفية لحياته.

هذه الأهداف العامة للتعليم تضعها السياسة التعليمية في المملكة نصب أعينها وتسعى لتحقيقها لكل من البنين والبنات معاً.

#### الأهداف الخاصة بتعليم البنات بالمملكة :

كما وضعت السياسة التعليمية أيضاً أهدافاً خاصة لتعليم البنات تلائم طبيعة البنت ودورها في المجتمع السعودي.

ومن أهم هذه الأهداف ما يلي : (وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ، ٢٨-٣٠)

- يستهدف تعليم الفتاة تربيتها تربية صحيحة إسلامية، لتقوم بمهمتها في الحياة، فتكون ربة بيت ناجحة، وزوجة مثالية، وأماً صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها كالتدريس والتمريض والتطبيب" (المادة ١٥٣).
- تهتم الدولة بتعليم البنات، وتوفر الإمكانيات اللازمة ما أمكن لاستيعاب جميع من يصل منهن إلى سن التعليم، وإتاحة الفرصة لهن في أنواع التعليم الملائمة لطبيعة المرأة، والوفاء بحاجة البلاد" (المادة ١٥٤).
- "يمنع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم (إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال" (المادة ١٥٥).
- "يتم هذا النوع من التعليم في جو من الحشمة والوقار والعفة، ويكون في كميته وأنواعه متفقاً مع أحكام الإسلام" (المادة ١٥٦).
- تنشأ كليات للبنات ما أمكن ذلك لسد حاجات البلاد في مجال اختصاصهن بما يتفق والشريعة الإسلامية" (المادة ١٤٩)

هذه هي أهم أهداف برامج تعليم البنات بالمملكة كما حددتها وثيقة التعليم بها. لكن هل هذه الأهداف كافية وحدها لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التي تحتاح العالم اليوم؟ وهل هي

كافية لإعداد فئات سعودية قادرة على خوض غمار هذه المتغيرات والتحديات العالمية التي تفرض نفسها على جميع شعوب العالم بما فيها المملكة العربية السعودية؟

لا شك أن الأمر يحتاج إلى إعادة نظر وتخطيط جديد لهذه الأهداف لمواكبة تلك المتغيرات والتحديات وذلك بالاعتماد على معايير الجودة الشاملة فيما يختص بالأهداف التعليمية.

#### السلم التعليمي للبنات بالمملكة :

هذه الأهداف الخاصة ببرامج تعليم البنات في المملكة تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها خلال المراحل الدراسية المختلفة.

والمراحل الدراسية للبنات أو ما يعرف بالمسلم التعليمي لهن لا يختلف عن السلم التعليمي للبنين ، فهو ينقسم إلى المراحل التالية : (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٣هـ، ٨-١٣)

١- مرحلة ما قبل التعليم العام ويشمل :

( أ ) الحضانة . (ب) رياض الأطفال .

٢- مراحل التعليم العام ويشمل :

( أ ) المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ست سنوات .

(ب) المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ومدتها ثلاث سنوات .

( ج ) المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات .

٣- مرحلة التعليم العالي والجامعي وتشمل :

( أ ) كليات مطورة <sup>[٢]</sup>

(ب) كليات جامعية .

#### ثانياً : الإدارة ومساندتها

تعتبر الرئاسة العامة لتعليم البنات هي الجهاز الإداري المركزي المسؤول عن وضع الخطط والنظم واللوائح التي تحكم تعليم البنات بالمملكة ، كما أنها هي المسؤولة عن تدبير كافة

<sup>[٢]</sup> الكليات المطورة هي كليات مسنولة عن إعداد المعلمة الوطنية وكانت قبل تطورها عبارة عن كليات متوسطة لإعداد المعلمة، كانت مدة الدراسة بها سنتين، ولكن رغبة في رفع مستوى إعداد المعلمة السعودية فقد تطورت الدراسة في هذه الكليات وأصبحت مدة الدراسة بها أربع سنوات بدلاً من سنتين، وعرفت بالكليات المطورة، وهي تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات.

الإمكانات اللازمة لسيير العملية التعليمية من إعداد للمناهج والمقررات الدراسية، وتوفير المدرسات اللازمات للتدريس في مختلف المراحل، وتوفير المباني والتجهيزات المادية اللازمة، كما تتولى مهمة التمويل والإنفاق على النظام التعليمي للبنات... إلخ.

ويعاون جهاز للرئاسة العامة لتعليم البنات في القيام بمهامه، الإدارات التعليمية المنتشرة في مختلف مناطق المملكة.

على أن الهيئة الإدارية المباشرة للمسؤولة عن تنفيذ البرامج التعليمية للبنات في مختلف المراحل الدراسية تتمثل في الإدارة المدرسية، فعلى الرغم من أن الإدارة المدرسية تتلقى الخطوط العريضة لسيير العملية التعليمية من الهيئات الإدارية العليا إلا أنها لها اليد الطولى في نجاح أو فشل العملية التعليمية بالمؤسسة سواء كلفت مدرسة أو كلية.

وبنظرة فاحصة إلى واقع الإدارات المدرسية بمدارس وكليات البنات بالمملكة نجد أنها تواجهها بعض العقبات التي تحول دون جودتها. من بين هذه العقبات ما يلي : (انظر : السهم (الجزء الأول)، ١٩٩١، ١٥٢، الحقل، ١٩٩٦، ١٠٦-١١٤، المهيزع، ١٩٩٦، ١٤٤)

١- عدم توفر الكوادر الإدارية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة، بل وغياب الخبرة الإدارية الكافية لدى مديرات المدارس في مختلف مراحل تعليم البنات، سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، وكذا على مستوى للتعليم العالي نجد أن عميدات بعض الكليات لا تتوفر فيهن المهارات الإدارية اللازمة.

ولذلك ينعكس أثر غياب الخبرة الإدارية هذه سلباً على نمط الإدارة الذي تتخذه مديرات المدارس في تسيير العلاقات المدرسية. هذا على مستوى الإدارة التقليدية فما بالنا بإدارة الجودة الشاملة وما تتطلبه من معرفة وخبرة شاملة بمعايير الجودة ومهاراتها الإدارية وأهم مهامها ومسئولياتها. التي سوف نتحدث عنها بالتفصيل في الجزء الخاص بالتصور المقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة.

٢- المركزية المتبعة في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرارات في مؤسسات تعليم البنات فمعظم الإدارات التعليمية في المملكة تستأثر بجميع الصلاحيات في النواحي الإدارية والمالية بمفردها دون أن تعطى للمدارس والكليات التابعة لها شيئاً من هذه الصلاحيات، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة المدرسة على التصرف لمواجهة احتياجاتها بسرعة بسبب هذه المركزية الشديدة، بالإضافة إلى شعور الإدارة المدرسية بعدم الارتياح في عملها وعدم الثقة في نفسها



مما يكون له أثر في عملها إذ لا تجد الفرصة ولا الحافز الذي يجعلها تتطرق في عملها وتطوره وتبتكر فيه. وهذا عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة التي تتخذ من اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات أساساً لها.

٣- سوء معاملة بعض مديرات المدارس وعميدات الكليات لأعضاء هيئة التدريس اللاتي يعملن معهن في مدارسهن أو كلياتهن، فالبعض منهن تملئ تعليماتها بأسلوب جاف وسلطوي، وما على المدرسات الموجودات إلا التنفيذ كأنهن مجرد آلات منفذة. مما يثير غضب بعضهن ويجعلهن لا يتجاوبن ولا يتعاون مع مديرية المدرسة أو عميدة الكلية في إنجاز أعمال مؤسساتهن. مما يؤدي إلى تعطيل الإدارة المدرسية في أداء الأعمال المطلوبة منها فيقل ذلك من جودتها.

وهذا يتنافى تماماً مع أهم سمات إدارة الجودة الشاملة والتي تتمثل في التشاركية، والتحسين المستمر، واستخدام فرق العمل، وتحقيق الرضا للعلاء، كما يتنافى مع فلسفتها التي تعتمد أساساً على التعلم الذي يعني تكوين ثقافة لدى العاملين عن هذا النظام وإدراك العاملين للفلسفة، وقبول الأسلوب والنماذج والأفكار التي يطلبها النظام، ويتم اكتساب المعارف من خلال التدريس والدراسة. (ملا، ١٩٩٦، ٢٨)

٤- ومن بين أهم مشاكل الإدارة أيضاً ضعف بنية نظام المعلومات في النظام التعليمي السعودي، واعتماده على أساليب تقليدية، مما يترتب عليه ندرة وعدم توفر البيانات والمعلومات بشكل سريع ودقيق، وذلك لعدم توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل وتداول المعلومة وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب. (بريس، ١٩٩٤، ٤٣)

وهذا يتنافى مع إدارة الجودة الشاملة التي تعتبر البيانات والمعلومات بمثابة الجهاز العصبي لها.

كل هذه المشاكل الإدارية تستلزم تطبيق معايير الجودة الشاملة فيما يتعلق بالإدارة للارتقاء بمستوى جودة العملية الإدارية بمؤسسات تعليم البنات.

### ثالثاً: سياسة القبول والتسجيل

كان تعليم البنات في بدايته يقبل الطالبات بمراحل التعليم المختلفة دون التقيد بشرط السن، فكنا نجد في المرحلة الابتدائية طالبات، كبار السن (تجاوزن السن القانونية للالتحاق بالمرحلة الابتدائية) مثلاً، وكذلك الحال في المرحلة المتوسطة والثانوية والتعليم العالي. كما كن ينقلن

من مرحلة إلى أخرى دون التقيد بشرط المجموع الحاصلة عليه الطالبة فى المرحلة الدراسية السابقة.

أما الآن فقد أصبح هناك شروط معينة للقبول فى مراحل التعليم العام، فمثلاً المرحلة المتوسطة يشترط للقبول بها أن تكون الطالبة حاصلة على شهادة إتمام المرحلة الابتدائية، وكذلك المرحلة الثانوية يشترط للقبول بها الأمور التالية : (السليم، ١٩٩١، ١٦٨)

١- الحصول على شهادة الكفاءة المتوسطة أو ما يعادلها شريطة ألا يقل معدل الطالبة عن نسبة ٦٥%.

٢- لا يزيد من الطالبة عند الالتحاق بالمدرسة عن ثمانى عشرة سنة ويمكن فى بعض الحالات التجاوز عن ذلك فى حدود سنتين فقط.

٣- أن تكون حسة السيرة والسلوك بموجب شهادة من مدرستها السابقة.

وهذه الشروط على الرغم من أنها منصوح عليها فى اللوائح المنظمة للتعليم العام، إلا أنها توجد بها بعض التجاوزات، فقد يكون مجموع الطالبة أو سنّها لا يؤهلها للالتحاق بالمرحلة الثانوية، ومع ذلك تحصل على تعيد (واسطة) من أحد المسؤولين بدخولها المرحلة رغم عدم توفر هذه الشروط.

وكذلك شهادة حسن السيرة والسلوك : فقد ترتكب الطالبة كثيراً من المخالفات الأكاديمية أو الأخلاقية فى أثناء دراستها بالمرحلة التعليمية السابقة ومع ذلك تحصل على شهادة حسن السيرة والسلوك التى هى من ضمن الشروط الأساسية للالتحاق بالمرحلة الدراسية التالية.

ومن ثم تنتقل إلى المراحل الدراسية الأعلى عناصر من الطالبات مستواههن العلمى أو الأخلاقى لا يلىق للدراسة بهذه المراحل، فبكن بذلك سبباً من أسباب نشر الفساد بين زميلاتهن، كما بكن سبباً فى انخفاض نسبة النجاح فى هذه المدرسة أو تلك... هذا على مستوى التعليم العام، أما إذا نظرنا إلى نظام القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالى، فنجد أن هناك الكثير من المشاكل التى يعانى منها التعليم العالى فى المملكة، ساعدت على عدم إيجاد سياسات متوازنة للقبول فى التعليم العالى تجاوب مع احتياجات المجتمع بشكل فعال، وتتناسب مع قدرات وإمكانات الجامعات ومن هذه المشكلات ما بلى : (الدود، ١٤١٦هـ، ٢٥٩-٢٦١)

١- ازدياد أعداد خريجي الثانوية العامة وقلة المقبول منهم فى التعليم العالى.

٢- عدم وجود معايير دقيقة للقبول في معظم الجامعات عدا المقابلات الشخصية بعد مجموع الطالب في الثانوية العامة ، والذي يعتبر المعيار الوحيد لقياس مدى كفاءة وقدرة الطالب على دخول المقابلة الشخصية ومن ثم الاستمرار في الجامعة، وكثيراً ما تحدد الدرجات الكلية الحاصل عليها الطالب في الثانوية العامة نوعية التخصص الذي يدرسه الطالب مستقبلاً على الرغم من أنه قد لا يتفق دائماً مع ميوله.

٣- عدم وجود سياسة واضحة ومحددة لأساليب التوجيه التربوي والإرشاد الطلابي الأكاديمي في الجامعات مما يساعد الطالب والطالبة على اجتياز بعض المشكلات العلمية أو الاجتماعية التي قد تواجههم أثناء الدراسة للجامعة.

ويضيف البعض مشكلات أخرى تواجه سياسة القبول الجامعي في المملكة تتمثل فيما يلي:  
(الخضير، ١٤٠٩هـ، ٤٦٩-٤٧٠)

١- عدم موازنة الجامعات بين الملتحقين في التخصصات العلمية (التطبيقية) والتخصصات النظرية، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الخريجين في التخصصات النظرية.

٢- الهدر التعليمي الناتج عن إضاعة كثير من الطلاب والطالبات وقتاً كبيراً في التثقل بين التخصصات العلمية، وتغيير التخصص بعد القبول والدراسة، من التخصصات العلمية (التطبيقية) إلى تخصصات وعلوم نظرية، وذلك لصعوبة الدراسة أو عدم موافقتها لرغبة الطالب أو الطالبة.

٣- ولعل السبب في المشكلة السابقة يرجع إلى قصور الإرشاد والتوجيه الذي يفترض أن تقوم به الجامعات في المدارس الثانوية لإيضاح المجالات العلمية والفرص الوظيفية التي يمكن أن توفرها الجامعات للطلاب والطالبات، وذلك حتى تلتحق الطالبة بالجامعة وهي على بصيرة بنوعية الدراسة التي يتناسب مع ميولها ورغباتها فتخصص فيما يناسبها فتتوق فيه.

مما سبق يتضح لنا أن المعيار الوحيد للقبول في الجامعة - ليس في المملكة العربية السعودية وحدها، بل في معظم الدول العربية - هو مجموع الطالب في الثانوية العامة، ثم المقابلات الشخصية الروتينية التي تجري داخل الكليات، وكلا الشرطين لا يمكن الاعتماد عليه.

فمجموع الطالب في الثانوية العامة فقط كأساس للمفاضلة بين الطلاب لا يؤدي في الغالب إلى اختيار النوعية المناسبة لهذا التخصص أو ذاك. (عوض، ١٩٩٥، ١١٣)

وكذلك أسلوب المقابلة الشخصية الذى يجرى لاختيار الطلاب غير كاف لضيق وقت المقابلة ، وعدم القدرة على التمييز بين الأفراد الصالحين وغيرهم، وتفاوت مستوى الأسئلة فى الاختبار، وتدخل الأهواء الشخصية والمجاملات، وانقمار المقابلات للأسس الموضوعية لمعرفة شخصية الطالب، أو اكتشاف سمات معينة ينبغي توافرها فى هذا التخصص أو ذلك ، (زهران، ١٩٨٣، ١٢٠-١٢٨)

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية نجد أنه حتى هذين الشرطين اللذين ثبت عدم جدواهما فى قبول الطالب أو الطالبة فى الجامعة نجد أنهما يضرب بهما عرض الحائط فى بعض الأحيان حين تلجأ الطالبة للحصول على مجموع لا يؤهلها للالتحاق بهذه الكلية أو تلك إلى الحصول على تمديد من أحد المسؤولين ذوى الشأن لإحاقها بهذه الكلية دون شرط المجموع ودون أن تجرى لها مقابلة شخصية كذلك .

وبذلك نجد أن عملية القبول هنا لا تنقيد بأى شرط أو قيود ولنا أن نتصور ما يمكن أن تتحول إليه هذه العملية من فوضى وفساد وما يترتب على ذلك من عدم جودة وكفاءة مدخلات نظام التعليم ومن ثم عدم جودة مخرجاته .

### وأخيراً : محتوى البرامج والمقررات الدراسية

على الرغم مما يتميز به محتوى برامج تعليم البنات فى المملكة من حرص شديد على البعد الإسلامى فى جميع المناهج والمقررات الدراسية... إلا أنه يشوبه الكثير من أوجه القصور الذى يجعله غير قادر على مسايرة العصر بكل تحدياته. ولعل من أهم ما يؤخذ على هذه البرامج من قصور ما يلى :

١- معظم المناهج والمقررات الدراسية فى جميع المواد تعتمد على الحفظ فى تحصيل المعلومات، فبدلاً من أن تفهم الطالبة المعلومات المقدمة لها وتترك ما بينها من علاقات بحيث يمكنها تطبيقها فى حياتها وتوظيفها فى المواقف المختلفة، فإنها تحفظها كمعلومات مجردة مما يفقدها قيمتها العملية والوظيفية فى حياة الطالبة .

وهذا الأمر واضح فى جميع المواد الدراسية حتى الرياضيات والعلوم التى تعتبر من أهم المواد التى تنمى الإبداع والابتكار، والفهم عند الفرد، فإنها تقدم للتلميذات بطريقة تنمى ملكة الحفظ لديهن لا الفهم ولا الإبداع أو الابتكار .

ويظهر ذلك بوضوح في نمط التكوين والاختبارات التي تجرى لهذه المواد حيث يلاحظ أنها لا تخرج عن إطار الأسئلة الواردة في الكتاب للمدرسي مما لا يعطي للتلميذة فرصة للتفكير، بل إنها بمجرد حفظها لحل التمرينات الواردة في الكتاب يمكنها النجاح والتفوق في الاختبار.

فالتعليم هنا قائم على التلقين وإعطاء إجابات جاهزة بدلاً من أن يطلق الحرية لفكر التلميذة لذلك نجد أن الدراسة في مؤسسات تعليم البنات بالمملكة دراسة شكلية جداً، لا تتجاوز معلومات تنوئها المدرسات في مذكرات أو يحيلون إليها الطالبات في الكتب بعد سردها أمامهن بدون تحليل ولا مناقشة، وما على الطالبة إلا أن تسدل ستاراً على عقلها وفكرها وتقيم بينها وبين الاستفادة مما تدرس جداراً وتستجد بذكرتها فقط تخزن فيها المعلومات المقررة عليها قبل يوم الامتحان بساعات قليلة ويشجعها على هذه الشكلية المغمات وطريقتهن في التدريس ونوعية الأسئلة التي يعتمدن عليها في التكوين. (الغوت، ١٩٩٨، ١١٤-١١٦)

وهذا لا يتناسب مع احتياجات عصر الجودة الشاملة الذي يركز على توظيف المواهب العقلية للتلميذ واستثمار قدراته الفكرية على نحو إيداعي لتحقيق التحسن المستمر للعملية التعليمية.

٢- عدم الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية كجزء مكمل لاستراتيجية التدريس Teaching Strategies السلي تتبعها المعلمة عند عرض محتوى البرنامج الذي تشرحه مما يؤدي إلى ضياع الكثير من الوقت والجهد سواء بالنمبة للمعلمة أو التلميذة فلو أن المعلم - على سبيل المثال - نظم وقته وكتب عناصر الدرس والنقاط المهمة على شريحة بخط واضح واستعمل جهاز العرض العلوي over head projector لوفر على نفسه وعلى التلاميذ ما لا يقل عن عشر دقائق من الكتابة داخل الصف من حصة لا تتجاوز أربعين دقيقة" (الراسي، ١٩٩٨، ٢٠-٢١)

ولكن مما يلاحظ في برامج تعليم البنات إهمال كبير لبعد الوسائل التعليمية رغم تنوعها وتطورها الواضح مع تطور العصر فلم تعد قاصرة على الوسائل التعليمية التقليدية، بل ظهرت أحدث الوسائل التعليمية متمثلة في الحاسوب والانترنت والمقر الصناعات... إلخ فأين نحن من هذه الوسائل التعليمية الميسرة للعملية التعليمية ؟

٣- خلو محتوى برامج تعليم البنات من المواد الدراسية والموضوعات التي تلائم روح العصر  
مثل :

(أ) عدم الاهتمام الكافي بتدريس برامج في الكمبيوتر والحاسب الآلي والانترنت، على الرغم من أن هذه الأساليب الحديثة قد غزت جميع مجالات الحياة بلا استثناء، وإن وجدت مثل هذه البرامج فإنها تدرس بصورة نظرية صرفة وليست تطبيقية أو عملية مما يجعلها مجرد معلومات تحفظ فقط دون معرفة كيفية تطبيقها عملياً في الحياة.

(ب) عدم اهتمام برامج تعليم البنات بالمملكة وبمعظم الدول العربية، بتدريس مبادئ المواطنة الصالحة بطريقة عملية، فنحن اليوم في أمس الحاجة لأن يصبح جميع طلابنا وطلباتنا مواطنين صالحين يعملون جميعاً لخدمة مجتمعهم انطلاقاً من إحساسهم بمسئولياتهم تجاهه.

فالمجتمع الحديث يعتمد على المشاركة العلمية والفعالة لجميع مواطنيه، وتستطيع المؤسسات التعليمية من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة تعليمية وتربوية أن تشعر الشباب والفتيات بأهمية دورهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك من خلال تعليمهم واجبات ومسؤوليات وحقوق المواطنين. وإذا ما تحقق ذلك فإننا نضمن تنشئة أجيال مخلصه لوطنها قادرة على حمل راية التقدم والإصلاح والتطور لمجتمعاتها، فتأخذ هذه المجتمعات دورها في مصاف الدول المتقدمة.

(ج) عدم اهتمام ببرامج تعليم البنات بالمملكة بتدريس اللغات الأجنبية مع أن ذلك من أهم متطلبات القرن الجديد بتحديثه وثوراته المعرفية والتكنولوجية والثقافية والاقتصادية المتنوعة، فاللغات الأجنبية هي النافذة التي نطل منها على ثقافات وخبرات العالم من حولنا فيجب ألا نحرم فتياتنا من مفاتيح هذه النافذة.

فلا تدرس في برامج تعليم البنات بالمملكة سوى اللغة الإنجليزية فقط التي يبدأ تدريسها من بداية المرحلة المتوسطة وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية، كما توجد بعض الأقسام في بعض الكليات تدرس اللغة الإنجليزية كمادة ثقافية.

ومما يلاحظ على تدريس اللغة الإنجليزية هنا أنها تدرس بمستوى سطحي للغاية، وغير مؤثر بالمرّة في الطالبة حتى أنها بمجرد تخرجها من المرحلة الثانوية والتحاقها بالجامعة لا تتذكر شيئاً مما درسته من مبادئ اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية.

٤ - عدم اهتمام برامج تعليم البنات بالأنشطة اللاصفية المصاحبة للمنهج إما لضيق وقت الحصة أو لقصر اليوم المدرسي عموماً، أو لعدم اقتناع المعلمة بجودى وأهمية هذه الأنشطة المصاحبة للمنهج، واعتبارها مضيعة للوقت. (القرش، ١٩٩٧، ٥٥-٥٦)

٥ - عدم اهتمام مناهج تعليم البنات بالمملكة بالتعليم المهني والحرفي للفتيات رغم أهميته في العصر الذي نعيشه. فالمناهج لا تركز إلا على التخصصات النظرية التقليدية المعروفة فقط، على الرغم من أننا نعيش في خضم الطفرة العلمية التي تستلزم ضرورة التنوع في مناهجنا، ومع ذلك فما زال هناك تكلم كمي في بعض التخصصات والوظائف التي يزداد فيها العرض على الطلب؛ مما يؤدي إلى البطالة في هذه التخصصات فمعظم الفتيات يتجهن إلى التخصص في مهنة التدريس مع أن هناك الكثير من المهن والوظائف الحرفية واليدوية والمهنية التي يمكنها أن تجدها وتقيد بها وطنها.

٦ - عدم اهتمام مناهج تعليم البنات بغرس مبادئ التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، والتعلم المستمر لدى الطالبات بحيث تتحول الطالبة من مجرد متلقي سلبي للمعلومات إلى باحثة ومنقبة بنفسها عن المعلومات في مصادرها المتعددة.

#### خامساً: طرق التدريس والتقنيات التعليمية

من بين أوجه القصور الأخرى المرتبطة بمحتوى البرامج والمقررات الدراسية للبنات ما يشوب طرق التدريس المستخدمة في تنفيذ هذا المحتوى من قصور واضح يتمثل فيما يلي :

١ - اعتماد طريقة التدريس على الأسلوب الجاف والجمد من قبل المعلمة للتلميذات ، وعدم التفاعل والتقارب بينهما ، فكل ما بين المعلمة والتلميذة المادة الدراسية المطلوب منها تقديمها للتلميذات والانتهاء منها قبل نهاية الفصل الدراسي فقط.

وانعدام التقارب بين المعلمة والتلميذة هذا يحدث فجوة كبيرة في العملية التعليمية، ويؤدي إلى انعدام الثقة بين طرفي العملية التعليمية (الطالبة والمعلمة)، بل ويؤدي إلى انصراف التلميذة عن المادة التي تدرسها لها هذه المعلمة وعدم قناعتها بها لأنها غير مفتحة أصلاً بمعلوماتها. (جلال الدين، ١٤٢١هـ، ٧٧٠)

٢ - الاعتماد في طرق التدريس على الأسلوب النظري البحت، أي أسلوب الإلقاء والمحاضرة وهي من طرق التدريس الشائعة في مدارس ومعاهد تعليم البنات على الرغم من عقم هذه الطريقة وكثرة ما قيل في أضرارها ومع ذلك ما زالت هي الطريقة الرئيسة في التدريس.

٣ - لا تراعى طرق التدريس المتبعة الفروق الفردية بين الطالبات ولا تشجع علي المناقشة والحوار ولا على الإطلاع وارتداد المكتبة ولا تشجع علي التفاعل مع الأحداث الجارية في المجتمع.

- ٤ - وكما سبق وذكرنا لا تعتمد طرق التدريس المتبعة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، مما يضعف من جودة العملية التعليمية.

### سادساً : نظام التقويم والاختبارات

يقصد بنظام التقويم هنا الطريقة المتبعة في تقويم الطالبة داخل مؤسسات تعليم البنات بالملكة. وما يؤخذ على نظام تقويم الطالبة من مشكلات تقلل من جودته ما يلي :

- ١ - اعتماد نظام للتقويم أساساً على الأعمال التحريرية التي تقيس القدرة على الحفظ والاستظهار، وذلك من خلال اختبارات المقال التي لا تقيس إلا الجانب المعرفي فقط، وهذا الأمر شائع في جميع المواد الدراسية، حتى المواد العملية نجد أن درجة تقييمها تنقسم بين اختبارات نظرية واختبارات عملية.

- ٢ - ندرة الامتئانة باختبارات الذكاء في تقويم الطالبة سواء في مراحل التعليم العام أو التعليم الجامعي، مع قلة الاعتماد على الاختبارات الموضوعية كوسيلة لتقويم الطالبة، والتي يمكن من خلالها قياس الجانب المهارى أو الوجداني عند الطالبة.

- ٣ - معظم نظم الامتحانات المتبعة في مناهج تعليم البنات بالملكة لا تقيس سوى قدرة الطالبة على تحصيل موضوعات الكتاب المقرر فقط، فهي لا تمس القراءة الخارجية للطالبة، ومن ثم فالطالبة غير مطالبة إلا بحفظ ما جاء في الكتب المقررة فقط بهدف النجاح في الامتحان دون الحاجة إلى التزود بالمعرفة أو القراءة الخارجية في الكتب والمراجع، وهذا القصور موجود حتى في امتحانات التعليم العالي والجامعي مما يطمس حب الاستطلاع والمعرفة عند الطالبات.

- ٤ - بالنظر إلى نظام التقويم المتبع في مناهج تعليم البنات نجد أن الدور الوحيد الذي تحققه الاختبارات - في جميع مراحل التعليم - هو تقرير نجاح أو رسوب الطالبة في المقرر الذي تختبر فيه فقط، وهذا دور تقليدي للتقويم لا يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنظر إلى عملية التقويم على أنها وسيلة للكشف عن مدى فاعلية طرق التدريس، والتقنيات التربوية التي يستخدمها الأساتذة، ومدى ملائمة المنهج لمستوى الطلاب ومتطلبات نموهم كماً وكيفاً، كما يجب أن تكشف عما يمكن أن يكون في المنهج من ثغرات، حتى يمكن تحسينه وتطويره. (حلفي، ١٩٩٥، ١٦٨-١٧٣)



ومن ثم فإن نظام التقويم التقليدي المتبع لا يشمل جميع جوانب العملية التعليمية ولا يناسب إدارة الجودة الشاملة لأنه يعتمد على تقويم المحصلة النهائية للعمل وهذا وحده لا يكفي... فالجودة الشاملة تعتمد على التقويم المستمر من أجل تحسين جودة العمل، فالاهتمام بالعمليات هو الأساس وليس النتائج فقط، مع تحسين طرق ووسائل التعليم، بمعنى التقويم المستمر لكل عمل يقوم به الطلبة مع التفهم الشامل للاختلاف أو الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ". (بريس، ١٩٩٤، ٣٨)

### سابعاً : أعضاء هيئة التدريس

من أهم المشاكل التي كانت تواجه نظام تعليم البنات بالمملكة منذ فترة ليست ببعيدة مشكلة عدم توفر المعلمة المواطنة القادرة على فهم الطالبة السعودية، والأقرب إلى معرفة أحوالها وظروفها وتأثيرات البيئة المحيطة عليها سواء في البيت أو المجتمع .

ولكن هذه المشكلة قد تمكنت المملكة من التغلب عليها تدريجياً بإنشاء المعاهد والمؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمة المواطنة، الأمر الذي شجع المملكة على اتباع سياسة السعودة لإحلال المعلمة المواطنة محل المعلمات الأجنبية في جميع مراحل التعليم العام وفي جميع المواد الدراسية.

وأصبح معظم معلمات التعليم العام بالمملكة للعربية السعودية من المواطنات (السعوديات) هذا باستثناء بعض المواد الدراسية التي ما زالت يوجد نسبة محدودة بين معلماتها من الأجنبيات وهي مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات ..... ولكنها في طريقها لسعودتها،

ولكن مع ذلك فما زال هناك بعض المشاكل التي تواجه نظام إعداد المعلمة ليس في المملكة وحدها، بل في كثير من الدول العربية عامة ودول الخليج العربي بصفة خاصة .

من أهم هذه المشاكل ما يلي : (الخطيب، الخطيب، ١٩٨٦، ١٩-٢٥)

١ - تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم والتفاوت في مستوى الإعداد :

ففي المملكة العربية السعودية يتم إعداد المعلمة على مستوى كليات التربية، وكليات البنات وعلى مستوى كليات الآداب والعلوم والشريعة وبعض الكليات الجامعية الأخرى، بالإضافة إلى كليات أخرى لإعداد المعلمة في التخصصات النوعية مثل التربية الفنية أو الاقتصاد المنزلي والتفصيل والخياطة .

هذا التنوع في مؤسسات الإعداد يترتب عليه تنوع في مستوى ومحتوى برامج الإعداد ومدتها الزمنية ونوع الشهادات التي تمنحها، مما يضعف كثيراً من عوامل الانسجام والوحدة الفكرية بين أبناء الأمة الواحدة، كما يؤدي إلى اختلاف وتعدد الاتجاهات الشخصية للمعلمين التي غالباً ما تتأثر بالمناخ الثقافي والفكري السائد في مؤسسة التكوين التي يعد فيها المعلم، الأمر الذي تنعكس آثاره على الطالب نفسه\* (متولى، موسى، ١٩٩٦، ١٢-١٣)

#### ٢ - للمعلمية في برامج إعداد وتدريب المعلم والمعلمة التقليدية :

وهذه من أبرز العيوب في برامج الإعداد حيث يتم اعتماد برنامج موحد لجميع الطالبات الملتحقات بهذه البرامج، يقدم فيه محتوى معرفي ومساقات دراسية موحدة، وشروط موحدة لقبول الطالبات، وأسماء للجراح، وطرقاً في التقويم، ومتطلبات للتخرج، وعدداً من الساعات المعتمدة موحدة لجميع الطالبات.

هذا على الرغم من أن هناك فروقاً فردية بين الطالبات الملتحقات بهذه البرامج في القدرات والاستعدادات، كما أن الدور المتوقع من المعلمة القيام به يختلف من مدرسة لأخرى ويتطلب المرونة والتجديد والابتكار الذي يتنافى مع هذه النمطية.

#### ٣ - عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلم في المملكة :

لمعظم الأهداف المنصوص عليها في لوائح كليات البنات أهداف تتصف بالشمول والعمومية مثل (إقامة العامة لتعليم البنات، ١٤١٩، ٨٨٣-٨٨٤) : إعداد المدرسات المؤهلات تأهيلاً علمياً وتربوياً عالياً لرفع مستوى التعليم في المملكة، الإسهام في حل المشكلات التربوية التي يواجهها المجتمع السعودي بوجه علم.....إلخ.

وهنا نجد أن عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلم والمعلمة، يلقي ظلالاً من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أي هدف وبالتالي انعدام القدرة على تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدى بلوغها للأهداف التي وجدت من أجلها.

#### ٤ - الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة، وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة :

فمؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة منفصلة تماماً عن مؤسسات تدريبه أثناء الخدمة ولا يوجد تعاون ولا تنسيق ولا تبادل خبرات بينهما. مما يشعر المعلمة بعدم التطابق بين الأفكار النظرية التي تعلمتها قبل الخدمة، والممارسات العملية أثناء الخدمة، فيؤدي ذلك إلى شعورها بعدم جدوى عملية الإعداد بالنسبة لها.

٥ - عدم الاهتمام بأعداد المعلمة العصرية (الكمبيوترية) : القدرة على التعامل مع وسائل الاتصال الحديثة والسريعة كالكمبيوتر والإنترنت حتى يمكنها أن تنقل هذه المعرفة إلى تلميذاتها فينتشر الوعي الكمبيوترى بينهم.

بالإضافة إلى هذه المشاكل التي تواجه نظام إعداد المعلمة في المملكة هناك مشاكل من نوع آخر تواجه تعليم الفتاة بسبب المعلمة المواطنة لعل من أهمها :

١ - تكدس المستوى العلمي لبعض المعلمات وكذا تننى مستوى إعدادهن المهني، ولعل السبب فى ذلك يرجع إلى نوعية الطالبة/ المعلمة (المدخلات) الملحقه بكليات الإعداد، حيث أن معظم الطالبات يلتحقن بكليات الإعداد بسبب مجموعهن، وقد لا ترغبن فى العمل فى مهنة التدريس، فيترتب على ذلك عدم اكتراثها بالمهنة، وعدم إجادتها لها، وإيداعها فيها، فينعكس ذلك على انخفاض مستواها العلمى والمهني.

٢ - هناك بعض المعلمات يتم تعيينهن بعيداً عن أماكن إقامتهن مع ذويهن وأسرهم. ونظراً لأن ظروف الحياة بالمملكة تجعل من المستحيل أن تقيم المرأة بعيداً عن أهلها أو زوجها، مما يضطرها إلى التمتع بأجازة قد تطول، وقد تقصر حسب ظروفها، مما يسبب قطاعها عن عملها وما يترتب على ذلك من خلل فى تدريس مادتها فى المدرسة التى تعمل بها.

وقد تتقدم المعلمة بطلب نقل يتم الموافقة عليه بدون توفير البديل لها، فيترك مكانها شاغراً ومادتها الدراسية تظل بدون تدريس، مما يؤدي إلى اضطراب العمل داخل المدرسة.

٣ - كثرة غياب المعلمات السعوديات لأسباب متعددة لعل من أهمها : (الدود، ١٩٩٨، ٢٠)

- مرض أحد أفراد الأسرة.
- غياب المسؤول عن توصيل المعلمة إلى المدرسة سواء كان الزوج أو غيره.
- وقوع خلاف بين المعلمة وزوجها قد يؤدي إلى تجاهلها وعدم اهتمامه بتوصيلها إلى عملها.
- تعطيل وسيلة النقل خصوصاً عندما يكون مقر العمل بعيداً
- هطول أمطار غزيرة أو وجود ضباب كثيف يعوقان الوصول إلى مقر العمل إذا كان بعيداً عن سكن المعلمة.

وكما هو واضح أنها أسباب ترتبط جميعها بظروف البيئة والمجتمع السعودى مما يترتب عليه تعطيل تدريس المقررات لفترات طويلة من العام الدراسى، مما يرهق التلميذات بعد ذلك عندما تحاول المعلمة كثيرة الغياب تعويض هذا التعطيل بإعطائهن أجزاء كبيرة من المقرر فى

وقبست قصير حتى يمكنها إنهاء المقرر في الوقت المحدد لذلك، فيؤثر ذلك على جودة وكفاءة العملية التعليمية.

كل هذه المشاكل تواجه المعلمة في مراحل التعليم العام، وإذا ما انتقلنا إلى مطعة التعليم العالي والجامعي للبنات بالمملكة نجدها أيضاً يكتنفها الكثير من المشكلات لعل من أهمها :

١ - قلة عدد أعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائي من المواطنات في كليات البنات .  
فمعظم أعضاء هيئة التدريس ممن هن في رتبة أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ من غير السعوديات (من الأجنبيات)، وهناك نسبة محدودة من المواطنات برتبة أستاذ مساعد - ولكن تحاول المملكة جاهدة العمل على حل هذه المشكلة بإعداد كوادر من أعضاء هيئة التدريس السعوديات وإن كان ذلك يتطلب وقتاً طويلاً نوعاً ما، ولكنها قد خطت الخطوات الأولى والمتمثلة في تعيين المعيدات المواطنات في مختلف التخصصات .

٢ - وإذا توفر أعضاء هيئة التدريس المواطنات فبقاها تواجهها كثير من المشكلات من أهمها:  
قلة الخبرة العملية، والافتقار إلى التدريب والتعليم المستمر، وقلة التأهيل التربوي، وارتفاع نسبة الطالبات إلى المدرسات (العدد ١٤١٦هـ، ٢٦٩)

٣ - كما أن الاعتماد على أعضاء هيئة التدريس الأجنبيات يعتبر مشكلة أخرى تواجه التعليم العالي للبنات نظراً لما تتعرض له الأجنبيات من مشكلات تتمثل في عدم الاستقرار الأسري وانعكاس ذلك على عملها، بالإضافة إلى استقالة بعضهن أو تركهن العمل في الكلية لأي سبب مما يسبب اضطراب وقلق وخلل في الكلية يؤثر في سير العمل وجودته، وتتأثر به الطالبة نفسها.. الأمر الذي يؤكد على أهمية إحلال العنصر الوطني محل الأجنبي حفاظاً على استقرار العملية التعليمية .

هكذا نجد أن الواقع الحالي لمطعة تعليم البنات سواء على مستوى التعليم العام أو التعليم الجامعي يواجهه كثير من المشاكل التي تقلل من جودة هذا البعد الهام في أي عملية تعليمية الأمر الذي يستلزم ضرورة تطبيق معايير الجودة الشاملة عليها لرفع مستوى جودتها وكفاءتها .

### ثامناً: المباني المدرسية والتجهيزات المادية :

تتمثل المباني المدرسية والتجهيزات المادية بعداً رئيساً مهماً في تنفيذ أي عملية تعليمية بنجاح. وتشمل المباني والتجهيزات المادية جميع الإمكانات والمستلزمات المادية الأساسية

اللازمة لسير العملية التعليمية من معامل وتجهيزاتها وحجرات أعضاء هيئة التدريس وتجهيزاتها المختلفة - وغرف وقاعات الدراسة وما يجب أن يتوفر فيها من إضاءة وتهوية وسعة مناسبة لعدد الطالبات....إلخ.

وينظره فاحصة إلى واقع المباني والتجهيزات المادية بمؤسسات تعليم البنات بالملكة نجد أنها ما زالت تعاني من عجز ونقص شديد في معظم المناطق سواء في مراحل التعليم العام أو مرحلة التعليم الجامعي ويمثل ذلك العجز فيما يلي :

١- معظم المباني المدرسية غير صالحة للدراسة بها، إما بسبب ضيق مساحتها وعدم توفر الشروط الصحية بها، أو بسبب أنها لم تصمم خصيصاً لتكون مؤسسات تعليمية، فمعظم مدارس تعليم البنات - وخصوصاً في المناطق الريفية - عبارة عن منازل تم استئجارها لتكون مدارس على الرغم من أنها غير مناسبة بالمرّة حيث أنها مبنية من الحجر والطين، ولا تتوفر فيها مواصفات المبنى المدرسي سواء من حيث السعة أو التهوية أو الإضاءة، كما أن معظم حجراتها لا تصلح لتكون فصولاً دراسية. (الحقيل، ١٩٩٦، ١١٥)

وعلى الرغم من عدم مناسبته اضطر المسؤولون لاستئجارها لتوصيل الخدمة التعليمية إلى كل طفل وطفلة بالملكة عملاً بمبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين.

٢- حتى المباني الحكومية التي أنشأتها الحكومة ، والتي أنشئت طبقاً للمواصفات المدرسية المناسبة لم يراع في أغلبها الحاجة إلى التوسع والنمو في المستقبل لمواجهة الزيادة في عدد الطلاب الملتحقين بها. لذلك لما زاد عدد الطالبات، كان ذلك على حساب بعض مرافق المدرسة، حيث تم تحويل بعض حجرات الأنشطة أو كلها إلى فصول دراسية وبناء حجرات إضافية في الأبنية والملاعب، وبذلك ازدحم المبنى من جهة وفقدت المدارس مرافقها وملاعبها من جهة أخرى حتى أصبح المبنى بهذه الصورة لا يفي بكل حاجات العملية التعليمية. (الحقيل، ١٩٩٦، ١١٥)

٣- وبالنسبة للمكتبات الموجودة في مدارس البنات وكتباتها فمعظمها مكتبات هزيلة جداً، وإذا زودت بعض المدارس أو الكليات بالكتب، نجدها تظل مكسفة في المستودع ولا يستفاد منها بسبب عدم توفر مكان خاص بالمكتبة.

٤- وكذلك الحال بالنسبة للوسائل التعليمية، فإذا توفرت لم يتوفر المكان المناسب لعرضها فتبقى مخزنة في كراتينها ويتم إجراء جرد سنوي عليها فقط دون محاولة الاستفادة منها.

٥- وليست المعامل بأحسن حالاً من المكتبات، فإذا توفر المعمل بتجهيزاته، لم يتوفر أمين المعمل الذى يستطيع أن يقوم بتشغيله والمحافظة عليه وعلى ما فيه من خامات وأدوات .

كل هذه الأمور تؤكد عدم كفاية للتجهيزات المادية بمدارس وكليات البنات الأمر الذى يؤثر على جودة وكفاءة العملية التعليمية بهذه المؤسسات .

وإيماناً من المسؤولين عن التعليم بالملكة العربية السعودية بأهمية هذا البعد الهام، فقد رصدت المملكة جزءاً كبيراً من ميزانياتها لتوفير هذه التجهيزات، ولكنها ظلت حبيسة المخازن ولا تجد من يقوم بتشغيلها من أمناء معمل أو أمناء مكتبة.....إلخ .

هكذا من خلال العرض السابق لواقع مدخلات نظام تعليم البنات بالملكة، اتضح ان هناك الكثير من المآخذ التى تقلل من جودة هذه المدخلات خاصة، والنظام عامة... الأمر الذى يدعم فكرة تطبيق معايير الجودة الشاملة على هذه المدخلات للارتقاء بمستوى جودتها .

### ثانياً : مفهوم الجودة الشاملة وأهم معاييرها

#### الجودة الشاملة Total quality والتعلم :

الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التى تسللت إلى مجال التعليم من الصناعة . فقط ظهر هذا المفهوم أساساً فى مجال الصناعة، وأثبتت فاعليته فى تحسين جودة المنتجات الصناعية على اختلاف أنواعها، ونظراً لما يمتلكه هذا الأسلوب الإدارى الحديث من قدرات وإمكانات هائلة لتحسين جودة المنتج فقد أمكن الاستفادة منه فى مجال الخدمات وللتى من أهمها التعليم .

لوفقاً لأسلوب الجودة الشاملة فإن تحسين جودة الإنتاج تتحقق من خلال التعرف أولاً على احتياجات المستهلك (المستفيد) من السلع المنتجة والمواصفات التى ينبغي توافرها فى المنتج، ثم محاولة تلبية هذه الاحتياجات بأعلى مستوى ممكن وذلك لإرضاء العميل .

ويستحق هذا من خلال الاستغلال الأمثل لجميع الإمكانيات والموارد المتوفرة للمؤسسة، وزيادة فعالية وكفاءة وإنتاجية جميع العاملين فى المؤسسة ، وذلك بإشعارهم بمسئوليتهم فى تحقيق هذه الجودة بالتعاون فيما بينهم جميعاً، فيصبح العمل تعاونى جماعياً وليس فردياً، بحيث يتحقق كل هذا بأقل التكاليف .

لذلك تجد أن الجودة الشاملة نظام فعال يقوم على فلسفة إرضاء العميل كهدف أولى للمؤسسات، والمقصود بالعميل هنا الأشخاص المستفيدون بالخدمة أو المنتج.

وقد ذاع صيت هذا الاتجاه الحديث في مجال التعليم في تسعينيات القرن العشرين، حيث يقال أن عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة، ويشير مفهوم الجودة الشاملة إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة، ليس فقط لضمان المنتج، بل أيضاً - وهذا هو الأهم - جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج". (البيلوى، ١٩٩٦، ٤)

لذلك فإن جودة أى مؤسسة تعليمية تتحقق عن طريق : تنمية البرامج والخدمات التي تقابل حاجات المستفيدين ( أى الطلاب والمجتمع )، والتأكد من إنتاجية الفرد أى أن كل فرد لديه من الإمكانيات الأساسية الضرورية اللازمة لأداء عمله بطريقة ملائمة، وبالأدوات الملائمة بحيث يتم إنتاج المنتج أو الخدمة التي تشبع رغبات المستفيدين باستمرار. (Jerme, 1995, 5, Voehl, 1995, 31)

ويقصد بالمنتج فى التعليم مخرجات النظام التعليمى . وطبقاً لهدف البحث الحالى فإن المنتج هنا هم الطالبات خريجات نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية سواء خريجات التعليم العام أو التعليمعالى والجامعى.

### مفهوم الجودة الشاملة :

ولقد تعددت وتبوعت مفاهيم الجودة الشاملة وكثرت الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم (منها على سبيل المثال لا الحصر: البيلوى، ١٩٩٦، ٥٠٤، ويح، ١٩٩٩، ٦١-٦٨، دبريس، ١٩٩٤، ١٩-٢١، أبو سعد، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٣٩-١٤١، Voehl, 1995, 31) وجميعها تؤكد على أن الجودة الشاملة هي:

- الامتياز والتفوق في أداء الأعمال بما يؤدي إلى أفضل منتج ممكن.
- أن يتم أداء الأعمال فى ضوء مجموعة من الصفات والخواص التي تمثل ملامح المنتج المطلوب توفيره.
- نترجم هذه الخصائص إلى معايير وأسس يعتمد عليها العمل.
- يتم تحديد هذه الخواص والمعايير من قبل العملاء أنفسهم (أى المستفيدون من الخدمة).
- يعتمد العمل وفقاً لمفهوم الجودة على مجهود كل فرد فى المؤسسة وإحساسه بمسئوليته عن تحقيق جودة العمل داخل المؤسسة فى إطار العمل الجماعى التعاونى.

- تمتد الجودة لتشمل في نطاق اهتمامها جميع مكونات النظام من مدخلات ومخرجات (أهداف) وعمليات وأنشطة.

ويتطبيق خلاصة مفاهيم للجودة الشاملة السابق تحديدها على النظام التعليمي نجد أن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يتحقق من خلال :

- تحسين نوعية المنتج من النظام التعليمي (المخرجات) بحيث تتلاءم مع احتياجات العملاء (المستفيدين من الخدمة التعليمية) وفقاً للمعايير التي حددها العملاء أنفسهم.
- شمول الجودة لجميع مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي.
- مسؤولية كل فرد داخل المؤسسة التعليمية عن جودة عمله وكذا جودة الأعمال الجماعية.

ففي ضوء ما سبق يمكن تعريف الجودة الشاملة لنظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية تعريفاً إجرائياً بأنها تعنى : "ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة التعليمية المقدمة (والمتمثلة في البرامج التعليمية التي تقدم في نظام تعليم البنات في المملكة) إلى مواصفات ومعايير محددة تكون بمثابة أسس ومؤشرات وموجهات للتصميم والتطوير المستمر لهذا النظام بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، بحيث تصل به إلى درجة من التميز والتفوق تجعله يتوافق مع احتياجات سوق العمل، بما يشمل دوماً من متغيرات، على أن يتم تحقيق ذلك في إطار من العمل التعاوني بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية المختصة بتعليم البنات في المملكة".

إذا كان الأمر كذلك فما هي معايير الجودة الشاملة في التعليم عامة، وفي نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية خاصة؟

#### معايير الجودة الشاملة :

للحكم على جودة المنتج (المخرجات) من أي نظام - طبقاً لنظام الجودة الشاملة - لا بد من وجود مجموعة من المعايير تكون بمثابة خصائص ومواصفات للمنتج الجديد.

وقد أدرجت الدول الصناعية الكبرى أهمية هذا البعد منذ سبعينيات القرن العشرين فوضعت عدة معايير لأداء نظم الجودة أطلقوا عليها (Iso 9000) أي المنظمة الدولية لتوحيد القياس "International Standard of organization".

وقد استهدفت هذه المنظمة وضع مجموعة من المعايير والأسس الدولية للجودة، تكون بمثابة محكات للحكم على جودة المنتجات الصناعية، وقد نجح هذا النظام الدولي للمعايير Iso



9000 نجاحاً كبيراً في مجال الصناعة، وتبنته معظم الشركات والمؤسسات الصناعية الكبرى ليحقق لها التميز والتفوق. (ابو سعدة عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٥٧)

ثم امتدّت هذه المعايير الدولية للجودة 9000 Iso من مجال الصناعة إلى مجال الخدمات ومنها التعليم، وأصبح تطبيقها في مجال التعليم هدفاً أولياً لأي مؤسسة تعليمية تريد التميز والتفوق في سوق العمل وتريد قبول الرأي العام لخريجيه. (نصر الله، ١٩٩٥، ١٤٠)

وقد وجد من بين عشرين معياراً عالمياً للجودة تستخدم في نظام 9000 Iso أن هناك أحد عشر معياراً ذات صلة وثيقة بمجال التعليم والتدريب وهي : (Freeman, Voehl, 1994, 277)

- ١ - مسئولية الإدارة.
- ٢ - نظام للجودة.
- ٣ - مراجعة العقد.
- ٤ - تصميم البرامج.
- ٥ - الشراء.
- ٦ - المراقبة والمتابعة المستمرة للعملية التعليمية.
- ٧ - مراقبة المنتج غير المطابق للمواصفات.
- ٨ - الإجراءات التصحيحية.
- ٩ - سجلات الجودة.
- ١٠ - التدريب.
- ١١ - المتابعة المستمرة للخريجين أثناء الخدمة.

وهذا يعني أن أنظمة الجودة داخل المؤسسات التعليمية تقتض أن يكون هناك معايير متفق عليها يتم من خلالها إعداد المنتج (الطالبات المتحقات بنظام تعليم البنات بالمملكة)، وهذه المعايير لابد وأن تكون شاملة، بحيث تغطي كل ما يتصل بمدخلات وعمليات ومخرجات نظام تعليم البنات بالمملكة في جميع مؤسساته وذلك لضمان إقامة نظام الجودة داخلها.

ولكى تتبنى مؤسسات تعليم البنات بالمملكة معايير الجودة هذه وتطبقها بنجاح لابد وأن تحدد مسبقاً الهدف الذي تريد تحقيقه.

وفي هذا الإطار فإن أهم أهداف نظام تعليم البنات بالمملكة يتمثل في الآتي :

- الوصول إلى أفضل برامج إعداد ممكنة للفتاة في المملكة بحيث تسهم في إعداد المرأة السعودية القادرة على خوض غمار التقدم والتطور الحادث في شتى المجالات حتى يمكنها القيام بدورها الإيجابي في تنمية مجتمعاتها.

- الوصول إلى أعلى مستوى ممكن في الإعداد والمحافظة عليه والتجديد والابتكار فيه. (ريج،

- تحقيق الاسم والسمعة الطيبة "التميز" وتحقيق رغبات وتوقعات العملاء باستمرار . (هـ)، (١٩٩٠، ١٩٩٦)

وبعد تحديد الهدف الرئيس لنظام إعداد البنات بالمملكة يتم الاتفاق على تحديد الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف بطريقة واضحة وصحيحة .

ومن ثم يمكن تطبيق معايير الجودة للمابقة Iso 9000 على نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية لضمان إقامة نظام الجودة داخله، ويتم ذلك على النحو التالي :

### المعيار الأول : مسؤولية الإدارة Management Responsibility

الجهاز الإداري في أي مؤسسة هو بمثابة الدينامو المحرك لهذه المؤسسة، فعلى قدر كفاءة هذا الجهاز وجودته تتوقف جودة وكفاءة وفعالية النظام داخل المؤسسة .

وهذا أصدق ما يكون في مجال المؤسسات التعليمية . فالإدارة التعليمية الناجحة تعنى تعليمياً ناجحاً . لأنها تنمى ملكات التخيل والإبداع والتطوير، ومن ثم فهي الأساس في التقدم الإنساني والتغيير الذي يستهدف تحقيق التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المرغوبة . (الخلاي، ١٩٩٠، ١٣)

وتطبيق نظام الجودة الشاملة من شأنه أن يساهم بدرجة كبيرة في نجاح الإدارة . ويعكس هذا المعيار مسؤولية الجهاز الإداري في أي مؤسسة تعليمية في تطبيق نظام الجودة داخل المؤسسة . فالإدارة هي المسؤولة عن تطبيق نظام الجودة والرقابة عليه واتخاذ كافة الإجراءات الضرورية لتكون سياسة الجودة مفهومه للجميع حتى يسهل استخدامها .

وتقسم الإدارة بمسئوليتها في تطبيق سياسة الجودة الشاملة داخل المؤسسة وفقاً لعدة مستويات (مهام أو وظائف) وهي : (فرمان، ١٩٩٥، ٢٦)

( أ ) للتصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة .

(ب) تحديد الإجراءات .

( ج ) مراجعة الجودة .

### المستوى الأول : التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة

يجب على إدارة مؤسسات تعليم البنات بالمملكة أن تعلن بشكل واضح وصريح عن سياستها تجاه تأكيد الجودة، حتى تكون هذه السياسة فاعلة وحتى يسهل على كل العاملين فهمها وتطبيقها .

ويجب أن يتضمن التصريح النقاط التالية : (فرمان، ١٩٩٥، ٢٦)

- من المسؤول عن إقامة نظام الجودة وإدارته.
- من المسؤول عن مراقبة ومراجعة النظام من جانب الإدارة.
- ما الكيفية التي يتم بها مراقبة ومراجعة النظام.
- ما الأعباء/المهام التي يتم صياغة إجراءات محددة لها.
- ما الكيفية التي يتم بها مراقبة تنفيذ تلك الإجراءات.
- ما كيفية تصحيح الإخفاق في الالتزام بالإجراءات.

على أن يتم ذلك بشكل رسمي في صورة بيان يوضح هذه التصريحات ويوضح مدى تمسك الإدارة بالجودة والأهداف التي تسعى الإدارة لتحقيقها في هذا الإطار . ويعمم ذلك على كافة العاملين بالمؤسسة من أعضاء هيئة تدريس وإداريين ومطالبتهم بالالتزام بها .

وسوف يؤدي هذا بدون شك إلى أن جميع المشاركين في المنظومة التعليمية على جميع المستويات سيكونون على علم تام بوظائفهم وأعمالهم المحددة بطريقة واضحة ومضبوطة، كما سيكونون على وعي بثقافة الجودة المطلوب تطبيقها .

#### المستوى الثاني : تحديد الإجراءات

ينبغي على إدارة مؤسسات تعليم البنات بالمملكة أن تحدد الوظائف والمهام التي تؤثر على الأداء وعلى الخدمة التعليمية المقدمة بصورة رئيسية، ومن ثم تؤثر على جودة المؤسسة .

#### ومن أهم هذه المهام ما يلي :

- وضع السياسة العامة بمؤسسات تعليم البنات فيما يتعلق بالأهداف، وشروط قبول وتسجيل الطالبات، ومتابعة تقدمهن وإنجازتهن .
- تخطيط وتصميم المناهج والمقررات الدراسية الملائمة للبنات بمراحل التعليم المختلفة في ضوء احتياجات التنمية في المجتمع السعودي والمتغيرات العالمية .
- تحديد أساليب التقويم والمتابعة المستمرة للملائمة لجودة عناصر النظام .
- تعليم وتوجيه العاملين بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة وتدريبهم على أسلوب التحسين والتطوير المستمرين ، وذلك من خلال تزويدهم بالقيم والاتجاهات الأساسية اللازمة لخلق المناخ المناسب لهذا التطوير .

- التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس والكليات بصفة مستمرة.
- توفير مصادر للمعرفة وموارد التعليم.
- اختيار وتعيين العاملين.
- وضع الخطط البحثية.

كما ينبغي تحديد الإجراءات الخاصة بالمهام السابقة، وكيفية التخطيط لها، والوقت المستخدم في تنفيذها وأيضاً تحديد المسؤول عن تنفيذ كل مهمة، بحيث يتم ذلك بصورة واضحة ومنظمة.

### المستوى الثالث : مراجعة الجودة

وهذه هي الوظيفة النهائية لمسئولية الإدارة وهي مراجعة أنظمة الجودة داخل المؤسسة للتحقق من فاعلية نظام إدارة الجودة ومدى وفائه بمتطلبات نظام Iso 9000.

وتأخذ هذه المراجعة عدة أنواع : (المعدى، ١٩٩٧، ٢٥٢، ٢٥٣)

فقد تكون مراجعة داخلية، أى داخل مؤسسات تعليم البنات ذاتها، بأن يقوم فريق مختص بمراجعة نظام إدارة الجودة فى كافة أوجه النشاط بالمنشأة، وإيلاغ نتائج هذه المراجعة للسلطات الإدارية المسؤولة داخل المنشأة.

وقد تكون مراجعة خارجية وذلك عن طريق لجان أو فرق زائرة تشكل من أساتذة وخبراء فى مجال تعليم البنات، بحيث تكون هذه اللجان تحت إشراف الرئاسة العامة لتعليم البنات وتتخصص مسؤولياتها فى تقييم الأداء داخل مؤسسات تعليم البنات من جميع النواحي.

- وبعد إجراء المراجعات يتم كتابة تقرير واضح عن نتائجها ويقدم هذا التقرير من قبل الإدارة بحيث يوضح فيه البيانات والمعلومات اللازمة للتأكد من أن سياسة الجودة يتم تنفيذها داخل مؤسسات تعليم البنات، ويوضح أيضاً نقاط الضعف التى تحتاج إلى إصلاح أو تطوير.

### المعيار الثانى : نظام الجودة

يقصد بهذا المعيار الخطة التى يتبعها نظام تعليم البنات فى المملكة لإعداد المنتج ذى المواصفات المطابقة لمقايير الجودة بحيث يحقق رضا العميل . ويستلزم ذلك تهيئة كافة الموارد والإمكانات والعمليات والإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك.

معنى ذلك أن نظام الجودة - طبقاً لما أشارت إليه المواصفات الدولية - يتضمن مجموعة جوانب أساسية تشمل الآتي : (لرمن، ١٩٩٥، ٤٥)

- كيفية التعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجات ومواصفائهن.
- كيفية تحويل الاحتياجات إلى مواصفات للمنهج أو المقرر الدراسي.
- كيفية اختيار الدراسات وتقديم المشورة لهم.
- كيفية تقييم إنجاز الدراسات ومراقبة تقدمهن الدراسي والمتابعة المستمرة لهن.
- كيفية اختيار أعضاء هيئة التدريس والتنمية المهنية لهم.
- كيفية وضع خطة للتطوير والتحديث الدائم للمعلمين والمدرسين.
- كيفية تقييم المقررات الدراسية.

وهذه الجوانب جميعاً تغطي المنظومة الرئيسية لأي نظام تعليمي بأبعاده المختلفة والمتنوعة في المدخلات والمخرجات والعمليات، وكما هو واضح أن هذه الجوانب تؤثر مباشرة في جودة المنتج.

معنى ذلك أن نجاح نظام الجودة داخل نظام تعليم البنات بالمملكة يعتمد أساساً على جودة عناصره الرئيسية وهي المدخلات - العمليات - المخرجات - التغذية الراجعة.

### المعيار الثالث :مراجعة العقد

مصطلح العقد هذا مأخوذ من ISO 9000 وهو يعنى أن أى التزام من قبل المؤسسات التعليمية لإعداد منتج معين (خريج) ينشأ بمتطلبات العميل (المجتمع)، لا بد وأن يأخذ صورة عقد يوضح الشروط التي يجب تحقيقها في المنتج حتى تستثمر المؤسسات التعليمية كافة إمكانياتها المادية والبشرية لتحقيق هذه الشروط.

ولذلك فإن نظام الجودة عند تطبيقه لهذا المعيار على نظام تعليم البنات بالمملكة لا بد وأن

يراعى الآتي : (ويج، ١٩٩٩، ١١٤)

- التأكد من تحديد متطلبات العملاء ودعمها بالمستندات بشكل واف.
- الأخذ في الاعتبار أن العميل قد يغير من متطلباته تبعاً لاختلاف المتغيرات المحيطة.
- التأكد من أن لدى مؤسسات تعليم البنات بالمملكة الموارد الكافية سواء كانت مادية أو بشرية للوفاء بشروط العقد . وأهم هذه الموارد ما يلي :

- أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات، بحيث تكون على درجة عالية من الجودة والكفاءة.
- الجهاز الإداري الكفء الذي يشعر كل فرد فيه بمسئوليته عن سير العمل ، ويقوم بهذه المسؤولية في إطار من العمل الجماعي التعاوني.
- كافة الموارد والإمكانات المادية اللازمة من مباني وتجهيزات وقاعات للدراسة ومكتبة ومعامل ومعينات وخدمات مساعدة ، بحيث يكون كل هذه الموارد مناسبة لأعداد الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.
- نظام دقيق لقبول وتسجيل الطالبات ثم متابعتهم وتقويمهم قبل وأثناء وبعد انتهاء كل علم دراسي.

وبذلك وفي ضوء التأكد من جودة الأبعاد السابقة، وتوفرها يمكن لنظام تعليم البنات بالملكة أن يضمن الوفاء بمتطلبات العمل (المجتمع) من منتج (خريجات) يتوفر فيه الشروط والخصائص المطلوبة.

#### المعيار الرابع : تصميم برامج التكوين

وهذا المعيار يعني أنه على نظام تعليم البنات بالملكة ويد أن يحدد الشروط والمواصفات المطلوب توفرها في المنتج لإرضاء العميل، أن يقوم بتصميم برامج لإعداد البنات مناسبة للوفاء بهذه الشروط.

ثم يقوم بالتخطيط لتنفيذ هذه البرامج بحيث يشمل التخطيط كل ما يتم استخدامه لتلبية احتياجات العميل ويشمل ذلك ما يلي : (Ralph, Dauglas, 1994, 291)

خطط المنهج - أساليب التقييم - خطط المقرر الدراسي - أماكن الدراسة - المعينات التعليمية - الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية - مواد التعليم

وهناك عدة معايير لجودة تصميم برامج الأعداد تتمثل فيما يلي : (Donaldson, 1994, 102-110)

#### ١- الأهداف والمنهج :

- أن تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلومة للمحاضرين والطلاب.
- أن تكون الأهداف والموضوعات مرتبطة باحتياجات الطلاب والمجتمع.

- أن يكون المنهج فى أى تخصص معداً إعداداً جيداً بحيث يكسب الطلاب المهارات المطلوب.
- أن يواكب المنهج أحدث التغيرات فى مجال العلم والمعرفة.

#### ٢- تصميم المنهج ومراجعته :

- أن يصمم المنهج ليلبى احتياجات الطلاب ويراعى ظروفهم من حيث : الموضوعات الدراسية، طول المقرر، وقت الدراسة ومكان حدوث التعلم - طرق التعلم التى تناسب الطلاب... إلخ.
- أن يساعد المنهج الطلاب على التعلم الذاتى.
- أن يتم مراجعة المنهج باستمرار وذلك للتأكد من مدى ملاءمته لاحتياجات الطلاب والمجتمع.

#### ٣- تنظيم المقرر :

- يجب توخى الدقة والجدية فى تنفيذ المقررات الدراسية.
- أن تكون المقررات الدراسية مترابطة وواضحة ومنظمة فى عرضها للطلاب.
- يتم تنظيم المقررات الدراسية بالتعاون مع الخبراء وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة.
- لتقييم المقرر الدراسى يعتمد على التغذية المرتدة من قبل الطلاب والمحاضرين بالمؤسسة.

#### المعيار الخامس : الشراء

يقصد بالشراء وفقاً لمعيار 9000 Iso أن تحصل المؤسسة التعليمية على كل ما تحتاج إليه من إمكانيات لازمة لإنتاج الخدمة التى تقدمها بالمواصفات التى ترضى العميل، ويشمل ذلك التجهيزات والأدوات والموارد ومواد التعلم Learning materials والخبرات والمشورة .. وغيرها.

ويجب تطبيق معايير جودة الشراء على كل هذه العناصر حتى نضمن جودة المؤسسة ككل، لأن جودة العمل داخل المؤسسة يعتمد على جودة وكفاءة عملية الشراء، فهى المسؤولة عن توفير ما يحتاج إليه العمل من موارد وإمكانيات بالكمية المناسبة وفى الوقت المناسب، وبالمواصفات المطلوبة وبالسعر المناسب.

#### المعيار السادس : المراقبة والمتابعة المستمرة لجودة العملية التعليمية :

المقصود بالمتابعة هنا تقويم ومراقبة جميع عناصر المنظومة التعليمية (المدخلات- العمليات-المخرجات) للتأكد من جودتها جميعاً، أى جودة المدخلات وكفايتها وكفاءة التفاعلات

والأنشطة، والتأكد من أنها تسير في الطريق الطبيعي الذي خطط لها مما يؤدي في النهاية إلى ضمان جودة المخرجات التعليمية وتوفر المواصفات التي يحددها العملاء فيها.

والهدف من عملية المتابعة والمراقبة هذه اكتشاف ما يعترض سير العمل من مشكلات وسلبات وانحرافات والوقوف على أسبابها، والعمل على إزالتها وعلاجها بأسلوب علمي.

وللاستفادة من هذا المعيار في تطوير نظام تعليم البنات بالملكة فلابد من دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام، وتحديد جوانب القوة والضعف فيه، لمعرفة أي من هذه المدخلات والعمليات في حاجة لتحسين وتطوير مستمر حتى نضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذا النظام.

### المعيار السابع : مراقبة المنتج غير المطابق للمواصفات

الهدف الرئيس للجودة الشاملة هو تحقيق التميز والتفوق أي تمتع المنتج بتميز ملحوظ على غيره من المنتجات المماثلة مما يجعله في المرتبة الأولى، ومن ثم يطلبه المستهلك دون غيره لتميزه بالجودة\* (أبو سعدة، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٦٦)

ولذلك فمن أهم معايير الجودة الشاملة في مجال التعليم عامة وتعليم البنات بالملكة العربية السعودية خاصة هو للتأكد من أن مخرجات هذا التعليم من الخريجين والخريجات يتمتعون بالتميز.

وهذا يتطلب للبحث عما يجعلهم في المرتبة الأولى بين من يماثلهم في سوق العمل، وذلك بدراسة نواحي التميز المطلوبة لتأهيل الخريج وفقاً لها، والعمل على تطوير المنتج غير المطابق للمواصفات إلى منتج مؤهل ومناسب لما هو مطلوب.

مما يجعل عارضى الوظائف يطلبونهم لما يتميزون به من مواصفات ومعارف وتدريب على أعلى تقنيات العصر في مجال تخصصهم.

وهذا يستلزم المراجعة والتقييم والمتابعة المستمرة لجميع جوانب العملية التعليمية لإحداث التعديل المطلوب أولاً بأول واكتشاف نقاط الخلل الموجودة وعلاجها.

### المعيار الثامن: الإجراءات التصحيحية

يرتبط هذا المعيار بالمعيار السابق حيث إنه يتعلق بتصحيح الأخطاء الموجودة في المنتج بهدف عدم تخريج منتج غير مطابق للمواصفات، وهذا من أهم سمات الإدارة بالجودة، فمن



طريق المراجعة والتقويم المستمر يتم الكشف عن الخلل وتصحيحه ليس هذا فقط، بل والبحث عن السبب الجذري لحدوث هذه الأخطاء وإزالتها لمنع حدوثها مرة أخرى والوقاية منها، فهو هنا يعالج المشكلة من جذورها.

- وهذا الإجراء التصحيحي هو لب توكيد الجودة الذي يقوم على :
- تصحيح أى مشكلة ملحة متعلقة بعدم الاستجابة لنظام توكيد الجودة.
- التحرر عن سبب عدم الاستجابة لمنع حدوثه مرة أخرى.

وهكذا فلن الإجراء التصحيحي يؤدي -بالإضافة إلى تصحيح أى مشكلة ملحة - إلى إجراءات تعديلية، وهو جزء من الطبيعة التطويرية لأنظمة توكيد الجودة.

وللاستفادة من هذا المعيار فى تطوير وتحسين نظام تعليم البنات بالمملكة، يجب اتخاذ الإجراءات التالية ووضعها موضع التنفيذ :

- تشكيل فرق عمل داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة لدراسة المشكلات الخاصة بنظام تعليم البنات وتقديم المقترحات اللازمة ودراسة هذه المقترحات.
- إتاحة الفرصة لجميع العاملين بمؤسسات تعليم البنات من أعضاء هيئة تدريس وإداريين، لإبداء الراى فى أساليب تصحيح الأخطاء كل فى موقعه، وكذا الوقاية منها.
- التعليم والتدريب المستمر للمسؤولين داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة لاتخاذ الإجراءات التصحيحية المطلوبة.
- الأخذ فى الاعتبار الأهمية الكبيرة للتغذية الراجعة للمساهمة فى البدء فى الإجراءات التصحيحية لمشكلات النظام نتيجة عرض النتائج على الأطراف المعنية بها.
- اتخاذ القرارات السريعة لمواجهة القصور الذى يتم اكتشافه فى نظام تعليم البنات بالمملكة سواء فى مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته.

#### المعيار التاسع : سجلات الجودة للعملية التعليمية

يقصد بسجلات الجودة وفقاً لنظام ISO 9000 تحديد وتجميع وفهرسة وتسجيل جميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمل فى المؤسسة التعليمية، والاحتفاظ بها فى سجلات تكون فى متناول اليد تعرف بسجلات الجودة. وفائدة هذه السجلات أنها تتيح الفرصة لمراجعة الإجراءات وفقاً للمعايير المطلوبة فى أى وقت وبسرعة.

- وأى مؤسسة تعليمية تكون فى حاجة إلى وجود نظام دقيق للتسجيل تحتفظ فيه ببياناتها الأساسية كسجلات للجودة وتتمثل هذه البيانات فيما يلى :
- سجلات للطلاب توضح المقررات الدراسية التى تمت دراستها، والاختبارات التى تم إجراؤها، والنتائج التى تم الحصول عليها (وهو ما يعرف بالسجل الأكاديمى للطلاب) .
  - سجلات لأعضاء هيئة التدريس توضح مؤهلاتهم وتقييماتهم وأنشطتهم المختلفة (بطاقات تعريف) .
  - سجلات تصميم المقررات الدراسية (أى توصيف المقررات)، لبيان مدى مطابقتها لاحتياجات السوق .

ولضمان جودة هذه السجلات ينبغي أن تتصف بما يلى : (فرمان، ١٩٩٥، ١٠١)

- أن تكون واضحة .
- يسهل التعرف عليها .
- يمكن استرجاعها بسهولة عند الحاجة .
- لها فترة استبقاء محددة .

وهذا تظهر أهمية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات فى توفير هذه السجلات بصورة دقيقة ومنظمة ومستوفاة لجميع البيانات ، وذلك فى صورة ملفات (فايلات) Files أو قرص Disk (دائرة أو إطار) تسجل فى برنامج على الكمبيوتر ، بحيث يسهل استدعاؤها بسرعة عند الحاجة إليها .

### المعيار العاشر : التدريب

يعتبر التدريب أحد المعايير الأساسية التى تؤكد عليها إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية، وذلك لمواجهة أى تعديل، أو تطوير فى أساليب العمل داخل المؤسسة، وكذلك لمسايرة التغيرات التكنولوجية والتقنية الأكثر تقدماً .

ولكى يكون التدريب فعالاً يجب مراعاة ما يلى : (عبد المصن، ١٩٩٦، ١٣٧)

- أن يكون التدريب على الجودة عملية مستمرة حتى تستطيع المؤسسة مواجهة أى تغيرات تطرأ فى البيئة المحيطة بها .
- أن يكون التدريب مخططاً، ويسمى إلى تحقيق أهداف محددة .

وتكمن أهمية عملية التدريب في تدريب الأفراد داخل المؤسسة على مهارات إدارة الجودة الشاملة، ومهارات المراقبة والمتابعة، وأيضاً توجيه الأفراد الجدد وتقييم أدائهم بهدف الوصول بكفاءة العمليات في مختلف نواحي النشاط بالمؤسسة إلى أعلى درجة ممكنة. (ريتش، ١٩٩٩، ٢٤)

### المعيار الحادى عشر : المتابعة المستمرة للخريجين

يعتبر هذا المعيار من المعايير الهامة في نظام الإدارة بالجودة الشاملة. وتكمن أهميته في مواجهة الانتاج المعرفي والثورة المعلوماتية والتغير السريع في جميع المجالات، الأمر الذى يجعل محتوى الخبرات والمعلومات والمعارف التى تقدم للطلقات داخل مؤسسات تعليم البنات بالملكة قديمة وغير ملائمة لروح العصر بعد فترة قصيرة. ومن هنا تأتى أهمية هذا المعيار.

فمن خلال المتابعة المستمرة للخريجات في أماكن عملهن، يمكن التعرف على جوانب نظام الإعداد التى تحتاج إلى تجديد وتعديل مستمرين بما يتناسب مع روح العصر، كذلك يمكن اكتشاف نقاط الضعف في نظام تعليم البنات بالملكة والتي يظهرها سوق العمل حتى يمكن علاجها.

ومن ثم فهذه المتابعة تعتبر عاملاً فعالاً لتعديل وتطوير نظام الإعداد داخل مؤسسات تعليم البنات بمختلف مستوياتها بما يجعله قادراً على متابعة الثورة المعلوماتية التي لا تتوقف.

### ثالثاً : تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية

#### في ضوء معايير الجودة الشاملة :

بالرجوع إلى واقع نظام تعليم البنات بالملكة العربية السعودية بأبعاده المختلفة - كما رصدتها البحث الحالي في الجزء الأول منه- نجد أن هناك الكثير من أوجه القصور التي تحول دون جودته، الأمر الذى يجعله في حاجة إلى تطوير وتحديث ليفي بدوره في تخريج منتج يرضى العملاء ويتناسب مع عصر العولمة، والكوكبة، وثورة الاتصالات والانترنت، والأقمار الصناعية وغيرها من خصائص العصر الحالي.

وفي ظل مدخل الجودة الشاملة ومعاييرها التي طرحها هذا البحث، يمكن الاستفادة منه في وضع تصور مقترح لتطوير هذا النظام بجميع أبعاده بهدف رفع مستوى جودته وجودة منتجاته (مخرجاته) وتميزها.

ويقوم ملامح هذا التصور على الخطوات التالية :

**الخطوة الأولى : تهيئة المناخ المناسب لتطبيق الأسلوب الجديد :**

يعتبر أسلوب الجودة الشاملة ومعاييرها في التعليم من الأساليب الجديدة التي تحتاج في تطبيقها إلى التمهيد المناسب للانتقال من نظام التعليم التقليدي بكل سماته إلى نظام حديث غايته تحقيق الجودة والتصين المستمر الشامل لجميع أبعاد العملية التعليمية داخله . وهذا يستلزم نشر أفكار ثقافة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية وتهيئة البيئة التعليمية والمجتمع لتقبل هذه الثقافة وتبنيها ، أي تنمية الوعي بثقافة الجودة .

ولتطبيق هذه الخطوة يجب على المسؤولين عن تعليم البنات بالمملكة (مثل ذلك في الرئاسة العامة لتعليم البنات) القيام بالآتي :

١- تهيئة المناخ التعليمي داخل مؤسسات تعليم البنات (بمختلف مستوياتها) لتقبل الجودة الشاملة ومعاييرها ، ولكن الخطوة الأولى في هذه التهيئة هي توفير كوادر إدارية وفنية على درجة عالية من التأهيل والتدريب على ثقافة الجودة وذلك عن طريق :

- تدريب عميدات كليات البنات ومديرات مدارسهن على إدراك مفهوم دورهن الجديد في ظل إدارة الجودة الشاملة التي تعتمد على التنظيم الإداري المستوى وليس الهرمي، فدور المدير هنا يقوم على القيادة التشاركية، فهو فرد في فريق عمل سلطته تتساوى مع سلطة أي فرد من أفراد الفريق، ودوره في حل المشكلات كمعضو مساهم وليس صاحب سلطة أو قرار نهائي وهذا يستلزم تدريب المدير على التخلي عن الكثير من نفوذه التقليدي . (لرباس، ١٩٩٤، ٣٥)

- عقد برامج تدريبية لجميع العاملات بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة من عميدات ومديرات، وأعضاء هيئة تدريس ومدرسات وإداريات ومشرفات اجتماعيات... وغيرهن لإيقاظهن على مبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها، وكيفية تطبيقها في مؤسساتهن، وذلك للإشراف على عملية التحول في مؤسساتهن من النمط التقليدي إلى أسلوب إدارة الجودة الشاملة .

- عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات الشهرية التي تضم جميع المهتمين بقضايا تعليم البنات بالمملكة من أمثال : المسؤولين عن التخطيط والتنظيم والتنسيق لجميع شئون تعليم البنات بالرئاسة العامة لتعليم البنات - منراء تعليم البنات بالإدارات التعليمية المختلفة بالمملكة - مديرات مدارس تعليم البنات بمختلف المراحل - عميدات كليات البنات ووكيلاتها - مديرات

التوجيه والإشراف التربوي بالمحافظات المختلفة - بعض المدرسات من ذوى الخبرة ... وذلك بهدف التعرف بفلسفة الجودة الشاملة ومبادئها والقيم المرتبطة بها والمساهمة فى نشرها.

٢ - السخلى بقدر المستطاع عن المركزية فى صنع السياسات واتخاذ القرارات إذ أن هذا من أهم معوقات إدارة الجودة الشاملة، التى تتخذ من اللامركزية أساساً لها.

حيث أن البيانات والمعلومات التى يرجع إليها ويعتمد عليها فى صياغة أى سياسة أو اتخاذ أى قرار يجب أن تكون مصدرها دائماً للقاعدة لا القمة. أى أن العاملين فى الميدان (المدرسين)، والمستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) يجب أن يكونوا هم المصدر الرئيس للبيانات، ومن ثم يجب على اللجنة العليا لسياسة التعليم تفويض العديد من صلاحياتها ومسؤولياتها للمحليات والمناطق التعليمية وتبقى على دور إشرافى وتوجيهى يتعلق بالمصلحة الوطنية.

٣ - توزيع وثائق مختصرة وواضحة تكون بمثابة بنية معلوماتية جيدة تساعد كل من له اهتمام بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة على فهم سياسة الجودة، فبدون شك أن نقص المعلومات يؤدى إلى غموض واضطراب مفهوم الجودة. (أبو سعد، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٧٧)

كل ذلك من شأنه أن يعمل على تنمية الوعي بتقافة الجودة لدى جميع العاملين بمؤسسات تعليم البنات، ومن ثم فهمها وقبولها والافتتاع بها وممارستها وتطبيقها فى جميع مجالات العملية التعليمية مما يقلل من مقاومتهم للتغيير بل وتعاونهم فى نشر مبادئها.

الخطوة الثانية : تحديد المعايير القياسية ( الخصائص المثالية ) لجودة نظام تعليم البنات بالمملكة :

يتطلب تطبيق نظام الجودة الشاملة فى التعليم تحديد أهم المعايير القياسية (الخصائص أو الصفات المثالية) التى يجب توفرها فى جميع مكونات المنظومة التعليمية (المدخلات) ، وذلك لضمان تحقيق مخرجات تحوز رضا العملاء (المجتمع والمسؤولين عن تعليم البنات) ، ورضا المؤسسة المنتجة لهن (المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم البنات بالمملكة سواء مدارس بمراحلها المختلفة أو كليات) عن أدائهن، ورضا الخريجات من خلال تحقيق أهداف الإثقان والتميز .

ويمكن الاعتماد فى تحديد هذه المعايير القياسية لجودة نظام تعليم البنات بالمملكة على عدة

مصادر أهمها :

١ - آراء الخبراء المتخصصين في مجال تعليم البنات بالمملكة : وهؤلاء يتمثلون في العلماء والمفكرين وأعضاء هيئة التدريس بكل كليات التربية العاملين بالرئاسة العامة لتعليم البنات فهؤلاء جميعاً يمكنهم وضع قائمة بهذه المعايير القياسية لجودة كل مكون من مكونات المنظومة التعليمية للنظام.

٢ - الاسترشاد بالخبرات والاتجاهات العالمية في الدول المتقدمة فيما يتعلق بمعايير جودة نظام التعليم ، بما يمكنه من القيام بالدور المطلوب به في عالمنا المتغير والمتطور باستمرار "فمن غير المتصور أن نكون قادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات ، والهندسة الوراثية والليزر والالكترونيات بأساليب التعليم التقليدية، لابد أن تتطور نظم التعليم العام والفي الجامعي، لتكون قادرة على مواكبة الاتجاه العالمي نحو التكنولوجيا العالمية بأساليب حديثة. (غفيم، ١٩٩٧، ١٥)

٣ - الاعتماد على الأدبيات الحديثة المتخصصة في المجال لاشتقاق هذه المعايير ومراجعتها من قبل الخبراء المتخصصين لإقرارها والتصديق عليها. مع ضرورة الأخذ في الاعتبار التغير المستمر في هذه المعايير على المستوى العالمي، وبشرط أن تتناسب جميع المعايير القياسية التي يتم التوصل إليها مع الطبيعة الإسلامية الخاصة بالمجتمع السعودي.

#### الخطوة الثالثة : تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين :

يعتبر تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين التي يتوقعونها من نظام تعليم البنات بالمملكة والتي ينبغي أن يسعى النظام لتحقيقها من أهم أولويات التخطيط لجودة النظام التعليمي .

وهناك عدة أساليب يمكن من خلالها تحديد احتياجات هؤلاء المستفيدين جميعاً من أهمها ما يلي :

١ - المؤتمرات، واللقاءات، والندوات التي تنظمها الرئاسة العامة لتعليم البنات، بحيث يشارك فيها كافة المسؤولين عن تعليم البنات بالمملكة لمناقشة مواصفات الخريجات في المراحل المختلفة ومحتويات المقررات الدراسية المناسبة.

٢ - الاستفتاءات الدورية لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية الحالية والمستقبلية والمجتمع السعودي من العمالة النسائية من حيث مستوياتها التعليمية وتخصصاتها وأهم خصائصها ومواصفاتها، وذلك عن طريق الاتصالات الشخصية أو توزيع الاستبيانات على عينة ممثلة لقطاعات سوق العمل السعودي وقطاعات التنمية فيه .

- ٣ - تشكيل مجالس أو لجان متابعة في مؤسسات تعليم البنات (المدارس والكليات والإدارات التعليمية الخاصة بالبنات) بحيث يكون أعضاؤها من المهتمين بجودة نظام تعليم البنات بالمملكة ، وذلك لمناقشة المشكلات الواقعية، والمعايير التي ينبغي توفرها .
- ٤ - إنشاء إدارة للخريجات بمؤسسات تعليم البنات لمتابعة الخريجات من المراحل التعليمية المختلفة والتعرف على مشكلاتهن وآرائهن في نظام التعليم الذي تخرجن منه والمقررات التي قمن بدراستها .

هذه الأساليب من شأنها أن تساهم في الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات المطلوب تحقيقها في نظام تعليم البنات بالمملكة .

#### الخطوة الرابعة : حلقات التخطيط للجودة

إن نجاح هذه الخطوة داخل نظام تعليم البنات بالمملكة يتطلب "رعاية عمليات الجودة في شتى مجالات التعليم والتعلم، حتى يستطيع هذا النظام أن ينظم الجودة في العملية التعليمية ونواحيها بدلاً من مجرد البحث فقط عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها" (Sallis, 1993, 83-84)

وهذا يستلزم وضع خطة فعالة وتنظيم مرن لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة بمكوناته الثلاثة (المدخلات - العمليات - المخرجات) وذلك من خلال صياغة رؤية استراتيجية فعالة لأهم معايير الجودة في مكونات النظام جميعاً، ثم التحكم والسيطرة في جميع الأنشطة والإجراءات والعوامل اللازمة لنجاح وإتمام برنامج الجودة الشاملة داخل النظام .

وفيما يلي بيان بأهم جوانب وحلقات التخطيط الاستراتيجي للجودة الشاملة في بعد المدخلات بنظام تعليم البنات في المملكة .

#### ( أ ) حلقة التخطيط لجودة الإدارة

اتضح من خلال البحث الحالي أن مسؤولية الإدارة في ضوء معايير الجودة الشاملة

تتمركز في ثلاث مهام رئيسية وهي :

- ١- التصريح والنشر لسياسة الجودة المتبعة .
- ٢- تحديد الإجراءات .
- ٣- مراجعة الجودة .

وقد أوضحنا كيف يمكن تنفيذ هذه المهام من قبل إدارة مؤسسات تعليم البنات بالمملكة ولتحقيق ذلك، وترجمة هذه المعايير والمهام إلى واقع فعلى مستوى مؤسسات تعليم البنات يمكن اتخاذ الإجراءات التالية :

- إعداد برنامج تدريبي مكثف لتدريب الكوادر الإدارية في مدارس وولايات البنات بالمملكة على أساليب ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إذ أن أول خطوة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هي توفير الكوادر الإدارية والفنية التي هي على درجة عالية من التأهيل والتدريب حتى يمكنها أن تقود مؤسساتها إلى عالم الجودة والتميز.

- إصدار لائحة موحدة لمؤسسات تعليم البنات بالمملكة في كل مرحلة تعليمية على حدة تتضمن التزام هذه المؤسسات بسياسة الجودة، ويقع على عاتق الإدارة مسؤولية إطلاع الجميع على هذه السياسة وفهمها، وتحقيق مفهوماها، وبذلك توجه الإدارة كل فرد داخل المؤسسة إلى الامتثال للسياسة المعلنة، وتحقيق الأهداف المحددة.

- تشكيل لجان لمتابعة تطبيق سياسة الجودة على نظام تعليم البنات بالمملكة ومراجعتها ومراجعة شاملة لكافة منخلاتها للتأكد من سلامة التطبيق، ولتحديد نقاط الضعف التي تحتاج إلى إصلاح وتطوير بما يدعم الجهود نحو تطوير التعليم وزيادة كفاءته.

- أن يسعى الجهاز الإداري بمؤسسات تعليم البنات بالمملكة في مختلف المراحل إلى توفير كافة الموارد المادية والبشرية اللازمة لسير العملية التعليمية بها حسب المواصفات التربوية اللازمة، وطبقاً لمتطلبات سياسة الجودة.

- إعداد خطة محكمة تضمن السيطرة على جميع العوامل والأنشطة اللازمة لنجاح الجودة في الإدارة، وتتضمن هذه الخطة ما يلي :

١- الأخذ بالتقنيات الحديثة في الإدارة، وتأسيس نظام معلومات وأوعية حفظ لتسهيل عملية نقل وتداول المعلومات وتوصيلها لصانعي القرار بدقة وبسرعة وفي الوقت المناسب .

٢- تطوير نظم المعلوماتية للتربوية وحسن توظيفها من قبل الإداريين في جميع المستويات لتشخيص المشاكل، واستشراف المستقبل، ووضع السياسات واتخاذ القرارات والتقييم والمعاينة الإدارية . (إبراهيم (محرر)، ١٩٩١، ١٣٢)

٣- وضع وتبني قرارات حديثة واضحة لطرق اختيار وتعيين العناصر الحديثة في الإدارة، وأن تتضمن شروط الدخول إلى المهنة الإعداد الأكاديمي المهني المتخصص، وليس مجرد



الاقتصار على معيار الخبرة، التي لم تعد وحدها كافية لضمان اقتدار الموظف على أداء عمله، وخصوصاً إذا اعتلى مناصب أعلى من مستوى تأهيله<sup>(إبراهيم (محرر)، ١٩٩١، ١٣٠)</sup>

لذلك لابد من توسيع فرص الدراسة في مرحلة التعليم ما بعد الجامعي ، وبخاصة في مستوى الماجستير والدكتوراه للأشخاص الراغبين في الدخول إلى مهنة الإدارة التربوية ، بحيث تركز هذه الدراسة على تعليم أهم المهارات الإدارية المناسبة لأسلوب إدارة الجودة الشاملة .

٤- أن يسود مبدأ التشاورية في النمط الإداري بمؤسسات تعليم البنات، لوضع الخطط والسياسات والبرامج وصنع القرارات، وذلك في إطار سياسة التعليم بالملكة عامة وسياسة الرئاسة العامة لتعليم البنات خاصة، مع تطبيق نظريتي التوجيه والعلاقات الإنسانية داخل الإدارة مما يتيح المناخ الإيجابي لاتخاذ القرارات التشاورية<sup>(أبو سعدة، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٨٤)</sup>

#### ( ب ) حلقة التخطيط لجودة الأهداف

الأهداف العامة لنظام تعليم البنات بالملكة هي التي تحدد محتوى البرامج الدراسية التي تقدم لهن في مختلف مراحل التعليم، ومن ثم فإن تحديد هذه الأهداف بنقطة من البداية يسهم في تحديد أهم محتويات هذه البرامج من خلال ترجمة هذه الأهداف إلى مقررات وأنشطة دراسية، وتحديد أنسب الوسائل لتحقيقها ومن ثم فإن جودة الأهداف يتركب عليه جودة محتوى البرامج .

وقد سبق توضيح أن الأهداف الحالية لتعليم البنات بالملكة في حاجة إلى إعادة صياغة بما يتناسب مع روح العصر، الأمر الذي يستلزم ضرورة التخطيط لجودة هذه الأهداف .

وبناءً على ما سبق يمكن أن نحدد أهم معايير جودة أهداف نظام تعليم البنات بالملكة

فيما يلي :

- أن تتشقق هذه الأهداف من أيديولوجية المجتمع السعودي بصفة عامة والتي تتمثل في الإطار الفكري الإسلامي للذي يميز المملكة العربية السعودية دون غيرها من الدول العربية والإسلامية الأخرى .

- أن تراعى هذه الأهداف الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع السعودي .

- أن تراعى هذه الأهداف سمات العصر الذي تعيشه المملكة والذي يتميز بالانفجار المعرفي والتكنولوجي والاتجاهات التربوية الحديثة .

- أن تراعى هذه الأهداف الأولويات التنموية التي يمكن أن تقوم بها المرأة السعودية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع السعودي.
- أن تراعى الأهداف احتياجات العمل بالمملكة العربية السعودية وبصفة خاصة الأعمال التي تتكامل مع طبيعة المرأة السعودية.
- أن تراعى الأهداف اكتساب الفتاة السعودية أهم مهارات العصر والتي تتمثل في : البحث العلمي - الإبداع والابتكار - التعلم الذاتي - التعلم المستمر - حل المشكلات - اتخاذ القرارات - التفكير المنظم - التطبيق العملي لما تعلمته من مهارات - إرتداد المكتبات - مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم المتطورة كالحاسب والانترنت... إلخ - الحماس في العمل واليقظة التامة فيه وإتباع كل الوسائل لرفع كفاءته وجودته..... إلخ
- أن تساهم الأهداف في تنمية إحماس الفتاة السعودية بمسؤولياتها الاجتماعية ودورها كقوة في تنمية مجتمعا وبيتها المحيطة بصورة إيجابية.
- أن تشمل الأهداف على تنمية الجوانب الأساسية للشخصية الإنسانية والتي تتمثل في المجال العقلي، والمجال الوجداني، والمجال النفسي.
- أن تصاغ الأهداف بصورة إجرائية (سلوكية) واضحة، بحيث يسهل تطبيقها وقياسها وتقويمها ومتابعتها.
- أن تكون الأهداف مرنة بحيث تسمح بإدخال بعض التعديلات على البرامج في ضوء ما يطرأ من تغيرات عصرية معرفية وتكنولوجية.

إن تحقيق معايير جودة الأهداف العامة لنظام تعليم البنات السابق تحديدها، يعتبر من أهم أولويات التخطيط لجودة هذا النظام، إذ أن وضع أهداف للعملية التعليمية سيجعل من السهل اختيار محتوى البرامج، ولتحكم عليها من خلال وفاتها بهذه الأهداف، كما سيتيح ذلك للمجتمع أن يحكم على الفرجح من خلال النظر إلى الأهداف والمحتوى". (جلال، ١٩٩٣، ٢٧)

- ويمكن أن تتحقق معايير جودة الأهداف العامة لنظام تعليم البنات بالمملكة من خلال ما يلي:
- المراجعة المستمرة لأهداف المقررات الدراسية المختلفة التي تتلقاها الطالبة في مختلف مراحل التعليم بالمملكة ، وذلك عن طريق لجنة من الخبراء المتخصصين في مختلف فروع المعرفة، وهذه اللجنة تكون بمثابة مجلس للجودة داخل مؤسسات تعليم البنات بالمملكة، وذلك

حتى تسابر محتويات هذه المقررات للمتغيرات المحلية والعالمية مما يساعد الطالبات على التكيف الإيجابي والتفاعل مع هذه المتغيرات .

- ترجمة الأهداف السابقة إلى مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يمكن أن تساهم في تحقيقها مثل تحديد مختلف المجالات المرتبطة بالأهداف كالخطط الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم وذلك في مختلف مراحل التعليم .
- استفتاء آراء المستفيدين من الخدمة التعليمية عند صياغة أهداف نظام تعليم البنات بالمملكة وعند مراجعتها باستمرار .

### ( ج ) حلقة التخطيط لجودة سياسة القبول والتسجيل :

اتضح لنا عند الحديث عن واقع سياسة القبول بنظام تعليم البنات بالمملكة أن أنظمة القبول والالتحاق والتشعب تحتاج إلى ترشيد بحيث توجه الفتاة إلى ما يناسب قدراتها وميولها وبما ينفع المجتمع والأسرة العربية المسلمة بالدرجة الأولى (المهدي، ٢٠٠١، ١٦٠)، أي أنها في حاجة إلى صياغة مجموعة من المعايير المقننة لتحقيق جودتها .

لذلك يجب أن يحرص نظام تعليم البنات بالمملكة أشد الحرص على اختيار طالباته من أفضل العناصر المتقدمة، وطبقاً لمعايير معينة تضمن جودة سياسة القبول .

ولتحقيق ذلك لا بد أن تتم عملية قبول وتسجيل الطالبات آلياً عن طريق الكمبيوتر، ووسائل المعلومات الحديثة التي تضع برنامجاً للقبول يتوافر فيه أهم معايير جودة سياسة القبول والتسجيل ويطبق هذا البرنامج على جميع المتقدمات بدون أي تجاوزات مع مراعاة اختلاف هذه المعايير من مرحلة دراسية لأخرى .

وثمة مجموعة من المعايير العامة للجودة يجب مراعاتها عند تنظيم عملية قبول وتسجيل والالتحاق الطالبات بنظام تعليم البنات بالمملكة في أي مرحلة تعليمية ، بحيث ترضى مستفيديه (المجتمع - أولياء الأمور - الطالبات) وتضمن جودته، وهي نوعان :

- معايير تتعلق بصفات الطالبة المتقدمة للدراسة .
- معايير تتعلق بحاجات المستفيدين (المجتمع وأولياء الأمور والطالبات) .

من أهم المعايير التي تتعلق بصفات الطالبة المتقدمة للدراسة ما يلي :

- رفع كفاية معايير قبول الطالبات المتقدمات لأي مرحلة تعليمية، وعدم الاكتفاء على شرط المجموع وحده في قبول الطالبات في مرحلة التعليم الجامعي، وكذلك عدم الاعتماد على المقابلات الشخصية الروتينية .

- المتفوق العلمي والأكاديمي للطالبة وإقبالها على العلم والدراسة بحماس، وتمتعها باتجاهات إيجابية نحو التعليم، وهذا يستلزم أن تكون الطالبة على درجة عالية من الذكاء، ويتوفر لديها من القدرات العقلية ما يؤهلها لهذا التفوق.
  - أن تكون الطالبة حسنة السيرة والسلوك وتلتزم بذلك طوال سنوات دراستها، بحيث يكون هذا هو شأن الطالبة بالفعل وليس مجرد شهادة ورقية، روتينية تعطى للطالبات بعد نهاية كل مرحلة دراسية سواء كانت الطالبة تستحقها أم لا.
  - أن تكون الطالبة سليمة البدنية وسليمة الحواس خالية من أى عيوب أو أمراض جسمية أو نفسية.
  - أن تتمتع الطالبة بالانحياز النفسى والانفعالى، وتكون ملتزمة دينياً وأخلاقياً، وأن تكون نشيطة ومبتكرة دائماً.
  - أن تتمسك الطالبة بالعادات والتقاليد الأصيلة للمجتمع السعودى.
  - أن تكون الطالبة على وعى بطبيعة المجتمع الذى تعيش فيه من حيث قيمه وأخلاقه وسلوكياته ومبادئه وأهدافه ومشكلاته، ويصفه خاصة الطالبات فى مراحل التعليم المتقدمة كالتعليم الثانوى والعالى.
- لما بالضرورة لمغايير القبول والتسجيل التى تتصل بحاجات المستفيدين فتمثل فيما يلى :
- الموازنة بقدر المستطاع بين أعداد الطالبات المتخرجات من الثانوى العامة وأعداد المقبولات منهن فى التعليم العالى والجامعى، بحيث تجد كل طالبة حاصلة على الثانوى العامة فرصة لاستكمال دراستها الجامعية.
  - لكى يتحقق المعيار السابق يمكن التقليل بقدر المستطاع من أعداد الطالبات الملتحقات بالثانوية العامة ، وذلك بتوجيه بعضهن للالتحاق بالتعليم الثانوى الفنى (الصناعى أو التجارى) وذلك أجدى لتوفير متطلبات خطط التنمية المستقبلية من الكوادر البشرية الفنية المدربة من العنصر النسائى.
  - الموازنة بقدر المستطاع بين أعداد الطالبات المقبولات فى التخصصات النظرية - فى التعليم العالى - وهؤلاء المقبولات فى التخصصات العملية (التطبيقية)، وليكن التركيز على التخصصات التطبيقية أكثر، نظراً لأهميتها فى إحداث التنمية المستقبلية.

- التقليل بقدر المستطاع من الهدر التعليمي الناتج عن ضياع الوقت بسبب تثقل الطلاب من تخصص لآخر بسبب عدم معرفتهم لطبيعة كل تخصص.
- ولتطبيق معايير الجودة السابقة على سياسة القبول بنظام تعليم البنات يمكن إتباع الآليات التالية :
- ١- أن يخضع نظام القبول لاختبارات ومقاييس شاملة ومقننة تسهم في قياس القدرات العقلية والملوكية والانفعالية للطلاب المتقدمة للدراسة في أى مرحلة دراسية، ومن هذه الاختبارات ما يلي :
    - \* اختبارات ومقاييس الذكاء والقدرات العقلية الخاصة.
    - \* مقاييس تقويم اتجاهات وميول الطالب نحو التعلم والدراسة.
    - \* الكشف الدورى جسمياً على الطالبات وبناتظام للتأكد من خلوهن من الأمراض المعدية والمزمنة.
    - \* مقاييس واختبارات الاتزان النفسى والانفعالى على الطالبات المتقدمات للتأكد من خلوهن من الأمراض النفسية والانفعالية.  - ٢- الاستفادة من التجارب العالمية المتعلقة بمعايير جودة نظام القبول والتسجيل والالتحاق بمراحل التعليم المختلفة.
  - ٣- عمل سجلات للجودة لكل طالبة بهدف تقويمها ومتابعتها بحيث يلتزمها منذ التحاقها بالسنة الأولى بالمرحلة الابتدائية وحتى تخرجها، وذلك لتسهيل عملية المتابعة أثناء الدراسة وبعد التخرج وتناط هذه المسؤولية بالمرشدة الأكاديمية.
- بحيث يشمل هذا السجل البيانات التالية :
- المقررات الدراسية التى درستها الطالبة فى جميع مراحل دراستها.
  - الاختبارات التى اجتازتها الطالبة.
  - نتائج تقويم الطالبة فى كافة المراحل الدراسية.
  - نتائج المتابعة المستمرة للطالبة فى أثناء دراستها.
- ويجب الاستفادة من نظم المعلومات الحديثة لتسجيل هذه البيانات بحيث تكون لكل طالبة ملف خاص بها ليسهل التعامل معها.

٤- زيادة جودة وفعالية نظام المقابلة الشخصية المعمول به حالياً وزيادة تقنيته حتى يؤتى ثماره المرجوه، مع القضاء تماماً على نظام التعميدات (الواسطة) المأخوذ به حالياً في نظام تعليم البنات بالمملكة.

٥- عند وضع وتحديد معايير جودة سياسة القبول والتسجيل الخاصة بنظام تعليم البنات بالمملكة يجب أن نأخذ في الاعتبار مشاركة جميع المستفيدين من الخدمة التعليمية (تعليم البنات) وذلك لمعرفة آرائهم ومحاولة لرضائهم، بالإضافة إلى أخذ آراء جميع المسؤولين عن تعليم البنات بالمملكة.

٦- تنمية الوعي بأهمية التعليم الفني ودوره في حركة التنمية في المجتمع السعودي، لتقبل الطالبات على الدراسة فيه لتقلل الضغط على التعليم الثانوي.

٧- إنشاء إدارة للإرشاد والتوجيه الطلابي في جميع مؤسسات تعليم البنات ، وبصفة خاصة في المرحلة الثانوية، تكون مهمتها توجيه الطالبات إلى نوعية التخصصات العلمية بالجامعة، وتوضح الفرق بينها من حيث الفرص الوظيفية التي يمكن أن توفرها للطالبات بعد التخرج - وتقوم الجامعات بهذا الدور في المدارس الثانوية - حتى تكون الطالبة على بصيرة بنوعية هذه التخصصات عند دخولها الجامعة، فختار من البداية ما يناسب ميولها ورغباتها وقدرتها وتستمر فيه حتى تنتهي دراستها فلا تتنقل من تخصص لآخر فيضيع الوقت، ويسبب ذلك هدراً تعليمياً يقلل من جودة النظام التعليمي.

#### ( د ) خطة التخطيط لجودة الخطط ومحتوى البرامج والمقررات الدراسية :

التخطيط لمعايير جودة محتوى البرامج التعليمية التي تقدم لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية يستلزم تحديد أهم الخطط والمقررات الدراسية التي يمكن أن يقدمها نظام تعليم البنات للطالبات ، لتمكينهن من اكتساب نوعية المعارف والمعلومات والتقنيات التي تؤهلن للحصول على أعلى مستوى ممكن من القبول والرضا لدى جهات العمل .

ويطلب ذلك توفير عدة معايير لجودة الخطط والمقررات الدراسية بصفة عامة تتمثل فيما يلي :

١- ضرورة أن تواكب المناهج والمقررات الدراسية في مختلف مراحل التعليم الاتجاهات العالمية المعاصرة ، بحيث يتناسب ذلك مع سن الطالبة ومستوى استيعابها... وذلك على النحو التالي :

- صياغة كافة المقررات الدراسية في مختلف المواد الدراسية بحيث تتوفر فيها مقومات التحديث والتفاعل، وبحيث يتحدد محتواها في ضوء متطلبات التغيرات العلمية والثقافية العالمية والمحلية.
  - ضرورة وجود مقرر إجباري لجميع الطالبات يدرسون فيه كيفية استخدام المكتبات ونظم المعلومات ومصادرها لتدريبهن على البحث والتنقيب عن المعرفة.
  - ضرورة وجود مقرر إجباري لجميع الطالبات يدرسون فيه مهارات استخدام الكمبيوتر ووسائل الاتصال الحديثة وكيفية تطبيقها في مجالات الحياة المختلفة.
  - ضرورة وجود مقرر في اللغات الأجنبية تدرس فيه أكثر من لغة وتتاح الفرصة للطالبة لاختيار اللغة التي تتناسب مع ميولها، بحيث تدرس هذه اللغة بإتقان واهتمام من قبل المعلمة والطالبة، وبحيث يلزمها تدريس هذه اللغة من بداية المرحلة الابتدائية وتستمر معها طوال سنوات دراستها حتى للتخرج.
  - ضرورة وجود مقرر في البيئة تدرس فيه الطالبة مجالات البيئة المختلفة من حيث التعرف عليها والتدريب على مهارات التفاعل معها والتصدى لها وكيفية صيانتها وتطويرها.
  - يراعى في تنظيم محتوى المقرر الدراسي التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي لتعظيم دور الطالبة في اكتساب المعرفة، وكذلك تنمية القدرة الابتكارية لدى الفتاة وتدريبها على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، لمواجهة جميع المشكلات العامة والخاصة وعلاجها.
  - ٢- ضرورة وجود مقرر خاص بتدريس مبادئ المواطنة الصالحة وقواعدها بدءاً من المرحلة الابتدائية، بحيث تشب الفتاة وقد تشربت هذه المبادئ وأصبحت جزءاً رئيسياً من كيانها وشخصيتها فلا يمكنها التخلي عنها.
- ومن أهم الأمور التي تنمى قيمة للمواطنة الصالحة لدى الطالبة ما يلي : (جود، ١٩٩٨ : ٧٠-٧٤)
- التعريف بحقوق الطالبات ومسؤولياتهن تجاه مجتمعهن.
  - التعريف بالقانون والمبادئ والقواعد الأخلاقية والسلوكية، وكذلك المعارف السياسية الأساسية الضرورية لكل فرد يرغب في أن يؤدي دوراً في مسيرة بلاده.
  - إثارة قضايا قانونية وأخلاقية، وطرحها للمناقشة بين الطالبات لتشجيعهن على المشاركة بأرائهن وإظهار جوانب الخطأ والصواب في أى قضية مطروحة.

- \* مناقشة بعض الأنماط السلوكية السيئة التي لا تتناسب مع المواطنة الصالحة وذلك لعلاجها والقضاء عليها مثل مشكلة اللامبالاة المتزايدة لدى بعض الطالبات.
- \* تنمية مبادئ المواطنة الصالحة من خلال ممارسة أنشطة حقيقية تقوم بها الطالبات تتعلق بخدمة المجتمع في صورة مشروعات معينة تقام داخل المدارس والمؤسسات التعليمية ، بحيث تكون هذه المشروعات من إعداد وتنفيذ الطالبات، على أن يوجه العائد من هذه المشروعات لخدمة المجتمع.
- ٣- وضع توصيف لكل مقرر بكافة عناصره وجزئياته توصيفاً دقيقاً يتضمن أهدافه وفلسفته ومحتواه والأنشطة المصاحبة لتكريسه والمراجع الأساسية للمقرر، على أن يكون هذا التوصيف موثقاً ومتاحاً لإطلاع كافة أعضاء هيئة التدريس في مختلف مراحل تعليم البنات، وبحيث يكون هذا التوصيف مسافراً لروح العصر دائماً.
- ٤- مراعاة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية المصاحبة للمقررات الدراسية وذلك من خلال :
  - \* زيادة جودة وفعالية هذه الأنشطة وذلك بتحديد أهدافها بوضوح أمام الطالبات،-تحديد أهم اللجان اللازمة لتنفيذ هذه الأنشطة وتحديد اختصاصاتها - وضع المعايير والضوابط اللازمة لتنظيم الأنشطة - تنظيم الحوافز والجوائز المقدمة للطالبات المشتركات في هذه الأنشطة - إعداد كتيبات تكون بمثابة دلائل ومرشد للطالبات يوضح كيفية ممارسة الأنشطة، ويثير القدرة على الابتكار بينهن في مجال هذه الأنشطة.
  - \* تنويع هذه الأنشطة بحيث يكون لكل مادة دراسية أنشطة مرتبطة بها ويصبح اشتراك الطالبة في هذه الأنشطة جزءاً من تقييمها النهائي، ومن ثم تنوع الأنشطة اللاصفية بتنوع المواد الدراسية وبما يتناسب مع طبيعة كل مادة.
  - \* ضرورة الاهتمام بربط الأنشطة اللاصفية التي تقوم بها المؤسسات التعليمية للبنات بظروف المجتمع والأحداث الجارية فيه ، بحيث يصبح لهذه المؤسسات القدرة على القيام بدورها الاجتماعي المنشود لخدمة البيئة والمجتمع المحلي، كنشر الوعي ضد بعض العادات الاجتماعية السيئة مثل عادات الاستهلاك المرفرف - الذي يعتبر من أهم الأخطار على الاقتصاد الوطني - ومحاربة الأمية.....إلخ.



- ٥ - مراعاة الاهتمام باستخدام كافة أنواع الوسائل التعليمية - وبصفة خاصة الحديثة منها - في تدريس كافة المقررات الدراسية وذلك لزيادة فعالية وجودة عملية التدريس.
- ولتحقيق معايير جودة الخطط والمقررات الدراسية يمكن إتباع الآليات التالية :
- ١- تشكيل لجان فنية متكاملة في خبراتها الأكاديمية تكون مهمتها الرئيسية إعداد وتوصيف وتحديد المعالم الأساسية لبنية الخطط الدراسية للبرامج التعليمية المقدمة للبنات بالملكة، وذلك من خلال :
- \* إجراء دراسات مستقبلية لتحديد المتطلبات النظرية والسمات الشخصية اللازمة في الفتاة السعودية والتي تؤهلها للعمل في عصر التقدم والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وترجمة ذلك إلى مواصفات للمنهج.
  - \* دراسة احتياجات سوق العمل السعودي والتعرف على متطلباتها لتحديد المهارات التي ينبغي توافرها لدى الخريجات لأداء دورهن التنموي وترجمة هذا إلى مواصفات للمنهج أو المقرر الدراسي.
  - \* التعرف على احتياجات المستفيدين (سواء كانوا طالبات أو مجتمع أو أولياء الأمور أو معلمين أو إداريين) من الخدمة التعليمية المقدمة (برامج تعليم البنات)، وذلك تمهيداً لاستخلاص الحاجات الأساسية التي تشكل بنية الخطط الدراسية، حيث يتم ترجمة وتحويل هذه الاحتياجات إلى مواصفات للمنهج.
- ٢- التخطيط المسبق لتنفيذ برامج تعليم البنات في ضوء المعايير التالية :
- \* تحديد الأهداف التي يناط بالبرامج تحقيقها.
  - \* التركيز على جميع جوانب المعرفة السابق تحديدها في معايير جودة الخطط والمقررات الدراسية والمتمثلة في : (تعليم البحث في المكتبة - تعليم لغات أجنبية - تعليم مهارات التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت - تعليم مبادئ المواطنة الصالحة... إلخ) دون تجاهل لجوانب المعرفة الأساسية (من رياضيات وعلوم ولغة عربية ودراسات إسلامية ودراسات اجتماعية... إلخ).
  - \* الربط بين محتوى المقررات والأدوار التنموية التي يجب أن تعد لها الفتاة السعودية.
  - \* حذف المعارف القديمة التي بطلت وظيفتها، ونضمين معارف جديدة لا غنى عنها في التعليم.

• وضع نظام للجودة لمعرفة متى يكون هناك حاجة لتغيير وتطوير الخطط والمقررات الدراسية في مختلف مراحل التعليم، وعمل هذا التطوير وتسجيله، وذلك من خلال تشكيل لجنة للجودة على مستوى الهيئة الإدارية العليا للمسؤولة عن تعليم البنات بالمملكة (الرئاسة العامة لتعليم البنات) تكون مسؤولة عن تحقيق ذلك.

٣ - تحديد البيانات والمعلومات اللازمة لتصميم مدخلات برامج تعليم البنات وتشمل ذلك ما يلي:

- خصائص الطالبات في كل مرحلة دراسية من حيث العمر - المستوى التحصيلي - خصائص النمو لكل مرحلة.
- نوعية المقررات الدراسية المناسبة لكل مرحلة دراسية ولكل صف دراسي.
- عدد الساعات المناسبة للتدريس كل مقرر على حدة.
- تحديد أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لكل مقرر وكذا الوسائل التعليمية المستخدمة.
- تحديد الأنشطة اللامنهجية المصاحبة لكل مقرر دراسي.
- تحديد وقت ومكان حدوث التعلم.

٤ - تترجم المعايير السابقة جميعاً إلى هيكل كمي لبناء خطط الدراسة في برامج تعليم البنات لمختلف المراحل التعليمية ومختلف المقررات الدراسية.

(هـ) حلقة التخطيط لجودة طرق التدريس والتقنيات التعليمية :

تعتبر طرق التدريس مكوناً رئيسياً من مكونات المنهج، فهي المسؤولة عن ترجمة أهداف المناهج من خلال تنظيم الخبرات التعليمية في مواقف يسهل على الطالبات تعلمها، ومن ثم فعلى قدر جودة طرق التدريس تتوقف جودة العملية التعليمية ومن ثم النظام التعليمي.

وقد أوصىنا عند الحديث عن واقع تعليم البنات أوجه القصور في طرق التدريس المتبعة في تعليم البنات بالمملكة. ولعلاج ذلك، ولضمان جودة وفعالية طرق التدريس في مناهج تعليم البنات يجب أن تتوفر فيها مجموعة معايير أساسية لحل من أهمها ما يلي :

١ - استخدام الطرق التربوية الحديثة في التعليم بحيث يكون الأساس في ذلك هو الفهم والاستنباط وليس الحفظ، وتعويد الطالبات على حل المشكلات والابتكار وممارسة التجربة العملية، واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة والحديثة. (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٣هـ،

- ٢- ضرورة إدخال طرائق واستراتيجيات جديدة للتدريس كالتنوعات، والحلقات الدراسية، والمناقشات، والدراسات الميدانية. (على، ١٩٩١، ٢٥٣)
- ٣- التقليل بقدر المستطاع من الاعتماد على طريقة المحاضرة والتلقين والتعليم النظري في التدريس، والتأكيد على أن يكون دور المعلمة في عملية التدريس هي الموجهة فقط، بحيث تترك لتلميذاتها شيئاً من الحرية للتعبير عن ذواتهن خلال العملية التعليمية، وهذا تبرز إمكانات التلميذة لتخترع وتكتشف، وهذا هو الهدف الأساسي للتعليم وهو إيجاد المواقف التي يمكن من خلالها اكتشاف المعرفة الحقيقية. (الدمي، ١٤٢٠م، ٤٧)
- ٤- أن تكون طريقة التدريس وسيلة لجعل الفصل ملتقى أسرياً بين المعلمة وتلميذاتها فيقترب كل منهما للآخر. وتسود الثقة المتبادلة بينهما والاحترام والحب المتبادل الذي لا يفكر إلى العزم المطلوب، مما يؤدي إلى إحداث تقارب نفسي بين التلميذة والمعلمة يترتب عليه إقبال من التلميذة على المادة للدراسة بشغف وتقوى في دراستها. (جلال الدين، ١٤٢١م، ٧٧)
- ٥- أن تجذب طرق التدريس المتبعة الطالبات وتثير انتباههن وتشجعهن على التعلم الذاتي، وذلك باستخدام طريقة الوحدات التعليمية المصغرة (طريقة الموديولا)، وطريقة الاكتشاف، وطريقة التدريس المصغر، فكل هذه الطرق تتميز بتفريد التعليم، وتعد الطالبات بمهارات التعلم الذاتي، والتعرف على مصادر المعرفة والمعلومات والنقد والتقويم، فضلاً عن متابعة التعلم مدى الحياة.
- ٦- أن تراعى طريقة للتدريس المستخدمة للفروق الفردية بين الطالبات، ويتحقق ذلك من خلال تنوع هذه الطرق بما يخدم هذه الفروق.
- ٧- أن تستخدم طرق التدريس استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع المستحدثات العلمية من ناحية، وطبيعة المادة التعليمية من ناحية أخرى ومن ذلك مثلاً: استخدام الحاسب المعلم وما يتضمنه من برمجيات، وكذلك استخدام تقنيات العرض الحديثة والنماذج والشرائح والملصقات.
- ٨- أن تستغل طريقة التدريس مع الأحداث الجارية في المجتمع بالارتباط بقضايا ومشكلاته "ويسمى هذا النوع من التعليم Community-Based Education أى التعليم الذي يتخذ من المجتمع موقفاً له". (أبو سعد، عبد الغفار، ٢٠٠٠، ١٩١)

## (و) حلقة التخطيط لجودة نظم التقويم والاختبارات :

يقتصر الحديث عن التقويم هنا على تقويم أداء الطالبة فقط ويترك تقويم باقى أبعاد العملية التعليمية لدراسة أخرى، ومن ثم يقصد بالتقويم - وفقاً لهذا الهدف - قياس أداء الطالبة للتأكد من مدى استيعابها لمحتوى التعلم، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

لذلك يساهم التقويم فى تشخيص نواحي القصور فى التعلم وعلاجها ثم يتبع ذلك المتابعة وتصحيح المسار . ويجب أن يكون التقويم عملية مستمرة وملازمة للتعلم من بدايته إلى نهايته .

ولكى ينجح التقويم فى القيام بدوره فى العملية التعليمية ينبغى أن يتوفر فيه عدة معايير لحل من أهمها :

١- تنوع أنماط التقويم بحيث لا يقتصر على الاختبارات التحريرية التى تقيس الجانب المعرفى فقط، بل يمكن وضع أنواع من الاختبارات تقيس مدى تحقيق الأهداف بمستوياتها المختلفة، فالمعصرة اختبارات تقيس القدرة على الحفظ والفهم والتحليل والنقد والإبداع، وللمهارات اختبارات تقيس القدرة على أدائها، وللاتجاهات اختبارات تكشف عن الإيمان بها، ويمكن الاستفادة فى هذا المجال بإنشاء بنوك الأسئلة ، وبذلك يمكن أن يحتوى التقويم على عدة أنواع من الاختبارات منها الاختبارات الموضوعية، الاختبارات العملية، الاختبارات الشفوية، الاختبارات التحريرية، كتبة البحوث والمقالات.....إلخ.

٢- وجود معايير موضوعية للتقويم حتى تعامل للطالبات جميعاً بنفس المعيار، فيتحقق العدل فى التقويم.

٣- أن يكون التقويم بشكل دورى ومستمر طوال العام الدراسى، وأن يشمل جميع جوانب العملية التعليمية.

ولكى تتحقق المعايير السابقة يمكن اتباع الآليات التالية :

١- إنشاء وحدة متخصصة للتقويم والامتحانات بمؤسسات تعليم البنات فى المراحل المختلفة تكون مهمتها وضع المقاييس والمعايير المناسبة للتقويم المستمر للطالبات، وذلك فى جميع المواد.

٢- عدم تركيز الدرجة على الاختبار النهائى للمادة فقط، بل توزع على بنود متعددة، فجزء من الدرجة تخصص للامتحان التحريرى للمادة، وجزء يخصص للامتحان الشفوى، وجزء

يخصص لامتحان أعمال السنة، وجزء للأنشطة المرتبطة بالمادة، وجزء بخصص لإطلاع الطالبة على مصادر أخرى خارجية مرتبطة بالمادة، وهكذا حتى تتاح الفرصة للطالبة لتجميع أكبر عدد ممكن من الدرجات.

٢- ارتباطاً بالنقطة السابقة، يعد أعضاء هيئة التدريس سجلات دقيقة عن نتائج تقويم الطالبات طوال العام وأنشطتهن بحيث تؤخذ في الحسبان عند التقويم النهائي للطالبة.

٤- التطوير لأنماط التقويم المتبعة في مؤسسات تعليم البنات.

وباتباع المعايير السابقة جميعاً في التقويم يمكن تحقيق أهداف الجودة الشاملة من عملية التقويم، والتي تتمثل في التقويم الشامل والمستمر وتقويم العمليات والأنشطة قبل النتائج مما يضمن في النهاية جودة النظام بأسره.

( ز ) حلقة التخطيط لجودة أعضاء هيئة التدريس :

لقد أصبح من البديهيات أن جودة وفعالية العملية التعليمية تتوقف بدرجة كبيرة على مستوى كفاءة المعلم... فهذه حقيقة لم تعد في حاجة إلى إثبات. ومن ثم فالأمر يستلزم ضرورة البحث عن كفايات مهنية ومعايير أساسية لمعلم متطور يكون قادراً على تحقيق الجودة والتميز في عمله.

ولعل من أهم معايير الجودة التي ينبغي توفرها في معلمة تعليم البنات بالمملكة ما يلي:

١ - توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس للمواطنات في جميع مراحل تعليم البنات بالمملكة وفي جميع التخصصات، وذلك لتنفيذ البرامج والمقررات التي تقدمها كل مرحلة، بشرط أن يتوفر في المعلمة المواطنة ما يلي :

- بالنسبة لمعلمات المدارس في مراحل التعليم العام فمن المهم أن يتوفر فيهن المعايير التالية :

- المستوى العلمي والثقافي الرفيع للمعلمة.
- وجود الرغبة الأكيدة في التدريس لدى المعلمات وما يرتبط بذلك من سمات شخصية وخلقية.
- إتقان المعلمة لتخصصها بدرجة عالية (الإعداد العلمي).
- تحديث وتطوير عمليات الإعداد المهني (التربوي) للمعلمة.
- إتقان مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة في مجال التعليم.
- التميز الأخلاقي وحسن السمعة.

- استعداد المعلمات للقيام بأدوار قيادية فى المجتمع المحلى، والإسهام فى عمليات التغير الاجتماعى.
- التزام المعلمات بالمواظبة على الحضور بانتظام إلى مدارسهن ، وعدم الغياب مهما كانت الظروف، بحيث يكون هذا الالتزام داخلياً ولا يفرض عليهن من أى سلطة خارجية ، ولن يتحقق ذلك إلا إذا أمنت المعلمة بقيمة رسالتها وتغانت فى أدائها واختارتها بمحض رغبتها وميولها.
- إتقان المعلمات كافة المهارات والكفايات اللازمة لمهنة التدريس للقيام بوظيفتهن بدرجة عالية من الكفاءة مثل :
  - كفايات التدريس الجيد، كفايات التوجيه العلمى للطالبات، الكفايات الإدارية والتي تتمثل فى القدرة على اتخاذ القرارات إدارياً ومالياً وتنظيماً، الكفايات الاجتماعية والتي تتمثل فى العلاقات الاجتماعية السوية بين المعلمة وإدارة المدرسة وبينها وبين زميلاتها فى العمل، وبينها وبين تلميذاتها، وبينها وبين المجتمع الخارجى.
- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بكليات البينات :
  - من المهم أن يتوفر فيهن بالإضافة إلى المعايير السابقة جميعاً مجموعة أخرى من المعايير والكفايات اللازمة لأساتذة الجامعة والتي تتمثل فيما يلى :
  - الكفايات الخاصة بالبحث العلمى بحيث تقدم العضوه شواهد على نموها المهني فى مجال البحث العلمى والإنتاج الأكاديمى.
  - أن تكون حاصلة على درجة الدكتوراه ومستعدة لاستمرار النمو العلمى فى مجال تخصصها.
  - أن تجد لغة أجنبية واحدة على الأقل بالإضافة إلى تفوقها فى اللغة العربية.
  - أن تكون قادرة على تطوير المناهج الجامعية والمقررات الدراسية بما يتلاءم مع التطورات العلمية المعاصرة فى مجال التخصص.
  - أن تكون قادرة على التعامل مع مؤسسات المجتمع بفاعلية ولديها دوراً ريادياً فى خدمة مجتمعها.
  - أن تكون مركز إشعاع ثقافى وعلمى لطالباتها وبيئتها المحيطة.

- أن تكون قادرة على التقييم الذاتي.
- أن تحرص على حضور المؤتمرات العلمية والندوات المرتبطة بتخصصها وتشارك فيها باستمرار سواء كان ذلك محلياً أو إقليمياً أو دولياً.
- ٢- السّتعديل فسى نظام إعداد وتدريب المعلم بصفة عامة ومعلمات تعليم البنات بصفة خاصة، بحيث يشمل هذا التعديل ما يلى :
- زيادة مدة الإعداد وتوحيد مؤسساته : بحيث لا تقل هذه المدة عن خمس سنوات ، ولا يعنى هذا الاتجاه ألا يكون هناك تعدد وتنوع فى الأساليب المستخدمة فى الإعداد والتدريب. (إبراهيم (محرر)، ١٩٩١، ١٢٥)
- نمط الإعداد : فينبغى الأخذ فى إعداد المعلمة بالنظام التتابعى ((إعداد جامعى أكاديمى ثم مهنى لاحق)) بدلاً من النظام التكاملى نظراً لما يودى إليه هذا النظام من عمق أكثر فى الإعداد سواء أكاديمياً أو مهنيّاً.
- الالتزام بمبدأ التعليم المستمر وللتعلم مدى الحياة والتطوير المهنى المستمر والتعلم الذاتى من قبل المعلمات وعضوات هيئة التدريس، واتخاذ هذا المبدأ محوراً أساسياً عند تقويم الأداء الوظيفى والمهنى للمعلمة وذلك لمواجهة التغيرات المستقبلية معرفياً وتكنولوجياً .... الأمر الذى يستلزم ضرورة وضع نظام للتطوير المهنى المستمر للمعلمين على اختلاف مستوياتهم بحيث يصبح هذا النظام مكوناً أساسياً فى عمليات الإعداد والتدريب المستمرتين .
- السّتعديل فسى صياغة أهداف برامج إعداد وتدريب المعلمة فى المملكة ، بحيث تصبح هذه الأهداف أكثر تحديداً وتخصيصاً ووضوحاً، وأكثر إيجابية مع إبراز وتوضيح أهم الإجراءات المناسبة لتحقيقها ، لما لذلك من أهمية فى وضوح صياغة محتوى هذه البرامج .
- مراعاة التكامل والتنسيق بين المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمة قبل الخدمة، وتلك المسؤولة عن تدريبها بعد ممارسة المهنة، لما لذلك من أهمية كبيرة لزيادة جودة وفعالية كل من عمليتي الإعداد والتدريب .
- ولكى تتحقق عملية التكامل هذه ينبغى توفر مجموعة من المعايير أهمها :
- أن توجد سياسة موحدة لعملية إعداد المعلمة قبل الخدمة وتدريبها أثناءها ، تشرف عليها كليات التربية وتعتبرهما عملية واحدة متكاملة من حيث الفلسفة والأهداف .

- أن تبدأ برامج التدريب أثناء الخدمة من حيث انتهت برامج الإعداد داخل كليات التربية.
- أن يتابع أعضاء هيئة التدريس داخل كليات التربية الخريجات الجدد، أثناء الخدمة لمساعدتهن على تخطي ما يواجههن من مشكلات في بداية ممارسة المهنة.

٣- أن يخضع نظام تقويم أداء المعلمات لعدة معايير متكاملة تتمثل فيما يلي :

أن يكون التقويم دورياً ومستمراً وشاملاً لكافة جوانب العمل من حيث : أدائهن في تدريس المقررات - إعدادهن للمواد التعليمية - انتظامهن ومواظبتهن في الحضور - مشاركتهن في الأنشطة المختلفة المصاحبة للمعالمية التعليمية - دورهن في البحث العلمي وخدمة المجتمع - دورهن في توجيه الطالبات ورعايتهن - مباشرتهن للأعباء الإدارية التي تتطلبها إدارة الجودة الشاملة.

٤- يتم عمل سجلات جودة للمعلمة تشمل : المؤهلات - التقييمات - نشاطات التطوير .

ولتحقيق هذه المعايير السابقة لجودة أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات تعليم البنات يمكن اتباع الآليات التالية :

١- التأكيد على جودة العناصر الملحقمة بمؤسسات إعداد المعلم ، وذلك بالانتقاء من بين المتقدمات من تتوفر فيهن الخصائص والسمات والقدرات اللازمة لمهنة التدريس ، ومن تقبل على العمل بمهنة التدريس برغبتها وبدون أن يتحكم فيها مجموعها ... أما على مستوى عضوات هيئة التدريس بكليات البنات فيراعى فيهن انتقاء المعيدات والمدرسات المساعدات ممن تتوفر فيهن القدرات التدريسية والبحثية وفقاً لمعايير محددة .

٢- تنظيم دورات تأهيلية للمعلمات وعضوات هيئة التدريس بانتظام للتدريب على تقنيات التعليم المتجددة وتزويدهن بالمهارات اللازمة للتعامل مع الحاسب الآلى والانترنت .

٣- تنظيم دورات تدريبية دورية لتحسين مستوى أداء المعلمات باستمرار ، وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- إيقاظهن على أحدث التطورات العلمية في مجال تخصصهن .
- تطوير النشاطات التدريسية ومهارات التدريس لديهن .
- تدريبهن باستمرار على أساليب الإدارة الحديثة وأهم مشكلات الإدارة في المؤسسات التعليمية وكيفية علاجها، وأساليب إدارة الجودة الشاملة وغيرها من القضايا والأساليب الأساسية للعمل الإدارى المتميز .



٤- التخطيط لمشاركة عضوات هيئة التدريس بكليات البنات بالملكة في المؤتمرات والمناسبات العلمية المختلفة، محلياً وإقليمياً ودولياً، وربط تلك المشاركة بمستوى الأداء والإنجاز العلمي الذي يحققه عضو هيئة التدريس، ودعم مشاركته في تلك المناسبات التي يساهم فيها بالبحوث المبتكرة والمقبولة للعرض فيها.

#### ( ح ) حلقة التخطيط لجودة المباني المدرسية والتجهيزات المادية :

لتضيق لنا عند مناقشة واقع المباني والتجهيزات المادية بمؤسسات تعليم البنات أن ثمة الكثير من أوجه القصور في هذه للتجهيزات نقل من جودتها ومن ثم تؤثر في جودة العملية التعليمية ولذلك يجب أن تتوفر الكثير من المعايير الهامة في هذه الأبنية والتجهيزات لتصبح صالحة لإتمام العملية التعليمية بها.

لعل من أهم هذه المعايير ما يلي :

١- الاستغناء بقدر المستطاع عن المباني المستأجرة وتوفير الأراضي المناسبة لإقامة مشاريع المدارس ضمن خطط سنوية متتالية، بحيث تبنى مدارس متكاملة في عدد فصولها، تتوفر فيها الشروط الصحية المناسبة، ويراعى في بنائها العوامل البيئية وتجهز بكافة المرافق والأجهزة والإمكانات اللازمة لسير العملية التعليمية كل حسب طبيعة المرحلة التعليمية ذاتها.

ولتحقيق هذا المعيار يمكن اتخاذ الإجراءات التالية :

- التأكيد على التعاون مع القطاع الخاص في تمويل المباني المدرسية.
- الاستفادة من خبرات المكاتب الاستشارية في تنظيم المباني المدرسية عند الحاجة.
- مراعاة طبيعة كل مرحلة دراسية عند تنفيذ المباني من حيث الحجم والشكل.
- مراعاة شمول المباني المدرسية لمكتبات مدرسية ومعامل مع تجهيزها.
- وضع خطة لتحديث الأثاث المدرسي بما يتناسب مع كل مرحلة.

٢- الإسراع في إنشاء المباني الأكاديمية لكليات البنات بحيث تتوفر فيها شروط المبنى المدرسي الجامعي من حيث :

- ٣ تأسيس مدرجات بها للمحاضرات تستوعب أعداداً كبيرة من الطالبات بحيث تكون مجهزة بمكبرات للصوت.
- تأسيس المعامل اللازمة لسير العملية التعليمية داخل كل كلية مثل المعامل العلمية والمختبرات ومعامل الصوتيات واللغات، ومعامل للوسائل التعليمية ولعلم النفس... وغيرها.

- اتساع الأنسية في المبنى بحيث يكون هناك مكان مخصص ومهيئ لاستراحة الطالبات بين المحاضرات (كالفيزيا) تكون معدة بطريقة مناسبة لطبيعة الطالبات في المملكة.
- غرف مناسبة لعضوات هيئة التدريس والهيئة الإدارية بالكليات.
- مكتبة معدة على أعلى مستوى علمي حتى تتيح الفرصة للتمو العلمي لأعضاء هيئة التدريس الموجودين داخل الكلية بحيث تحتوى هذه المكتبة على أحدث الدوريات والكتب والمراجع والرسائل العلمية، ويكون بها مركز معلومات ومتصلة بشبكة الانترنت حتى تسهل الحصول على أى معلومة فى أى تخصص.
- ٣- عند بناء المباني المدرسية والجامعية لكليات البنات ينبغي أن يراعى فيها أن تكون بالسعة المناسبة لاستيعاب الزيادة المستمرة المتوقعة فى أعداد الطالبات مستقبلاً حتى لا تغطي هذه الزيادة على غرف النشاط أو المسجد...إلخ.
- ٤- الاهتمام بتوفير كافة الوسائل للتعليمية المناسبة لسير العملية التعليمية بكل أنواعها، وكذا كل ما يخص حاجات التنبير المنزلى والتفصيل والخطاطة...إلخ.
- ٥- ضرورة تطبيق معايير جودة الشراء على جميع العناصر المنطلقة بالتجهيزات والإمكانات المادية حتى نضمن تحقيق جودة المؤسسة ككل. وتمثل هذه المعايير فى السعر المناسب، المواصفات المناسبة والمطلوبة، الكمية المناسبة.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية

- ١- إبراهيم ، سعد الدين (محرر) ١٩٩١ : تعليم الأمة العربية في القرن الحادى والعشرين، الكارثة أو الأمل، التقرير التخليص لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، يناير.
- ٢- أبو سعدة، وضيلة محمد، عبد الغفار، أحلام رجب (٢٠٠٠) : الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح)، مجلة عالم التربية، العدد الثاني، السنة الأولى، أكتوبر.
- ٣- البيلالوى، حسن حسين (١٩٩٦) : "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالى بمصر"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالى في مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، ٢٠-٢١ مايو.
- ٤- الحقيول، سليمان بن عبد الرحمن (١٩٩٦) : الإدارة للمدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، ط٧، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- ٥- الحقيول، سليمان عبد الرحمن (١٩٩٩) : نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط١٢، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- ٦- الخالدوى، حمد بن خالد (١٤٢٠هـ) : الإدارة التعليمية الناجحة تعنى تعليمًا ناجحًا، مجلة البنات، العدد ٢٣، السنة (٣)، ذو القعدة.
- ٧- الخضير، إبراهيم بن محمد (١٤٠٩هـ) : واقع القبول في التعليم الجامعى ومدى تلبيته لحاجاته المجتمع في المملكة العربية السعودية - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٨- الخطيب، أحمد، الخطيب، رباح (١٩٨٦) : اتجاهات حديثة في التدريب، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.

- ٩- الداود، عبد المحسن بن سعد (١٤١٦) : التعليم العالي في المملكة العربية السعودية - بداياته وتطوره، دار أركان للنشر والتوزيع، الرياض.
- ١٠- الداود، محمد صالح (١٩٩٨) : غياب المعلومات متى ينبغي؟! مجلة المعرفة، العدد ٣٩- أكتوبر.
- ١١- الدبي، لؤي محمد بن عبد الله (١٤٢٠هـ) : مناهجنا والحاجة إلى التطوير، مجلة البنات، العدد العشرون، السنة الثالثة، شعبان.
- ١٢- الرامي، سعد بن محمد (١٩٩٨) : الوسيلة والمعلم، مجلة المعرفة، العدد ٣٩ أكتوبر.
- ١٣- الدراسة العامة لتعليم البنات (١٤١٣هـ) : التقرير السنوي لتعليم البنات للعام الدراسي ١٤١٢-١٤١٣هـ.
- ١٤- الدراسة العامة لتعليم البنات (١٤١٩هـ) : تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية خلال مائة عام ١٣١٩-١٤١٩هـ.
- ١٥- المسلم، حمد إبراهيم (١٩٩١) : التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ط٢، مطابع انترناشنال كرافيكس، واشنطن.
- ١٦- المسلم، حمد إبراهيم (١٩٩١) : تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية - تطور التعليم، ط٢، الجزء الثالث، مطابع انترناشنال كرافيكس، واشنطن.
- ١٧- المسلم، حمد إبراهيم (١٩٩١) : تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية - تطور التنمية والإدارة التعليمية المركزية، الجزء الأول، مطابع انترناشنال كرافيكس، واشنطن.
- ١٨- الشببي، علي بن عيسى (١٤١٣/١٤١٤هـ) : التعليم ومتطلبات التنمية، مجلة التوثيق التربوي، الجبدان (٣٣-٣٤)، وزارة المعارف.
- ١٩- العبادي، مصطفى راشد مصطفى (١٩٩٧) : دور مراقب الحسابات في مراجعة الجودة الشاملة في ضوء المواصفات القياسية الدولية (أيزو ٩٠٠٠)، وتحديات المستقبل (إطار مقترح)، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي ١١-١٢ مايو، كلية التجارة-جامعة بنها.

- ٢٠- الغوث، مختار (١٩٩٨) : فى البلاد العربية : هل تعليمنا إنسانى ؟ مجلة المعرفة ، العدد ٣٩ ، أكتوبر .
- ٢١- القرش، سالم خلف الله (١٩٩٧) : معوقات ممارسة الأنشطة التعليمية فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثالث، العددان ٩، ١٠، يناير/إبريل .
- ٢٢- المسيرى، عبد الوهاب (١٩٩٩) : للنظام العالمى الجديد : عولمة الالتفاف بدلاً من المواجهة، مجلة المعرفة، العدد ٤٦، إبريل/مايو .
- ٢٣- المهدي، سوزان محمد (٢٠٠١) : بعض مشكلات طالبات المرحلة الجامعية فى مصر والسودان، دراسة عبر ثقافية ، مستقبل التربية العربية ، المجلد السابع ، العدد (٢٠) يناير .
- ٢٤- المهيزع، سليمان عبد العزيز (١٩٩٦) : خواطر وذكريات حول التعليم فى المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض .
- ٢٥- جريدة الرياض (١٩٩٢) : العدد ٩١٥٧ .
- ٢٦- جلال، عبد الفتاح (١٩٩٣) : تحديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، مجلد (١)، عدد (٢) يوليو .
- ٢٧- جلال الدين، عاقشة محمد (١٤٢١هـ) : "التقارب النفسى بين التلميذة والمعلمة"، مجلة البنات، العدد ٢٦، السنة الثالثة، صفر .
- ٢٨- جود، جوديث (١٩٩٨) : تعليم للمواطنة، صحيفة دى لندنبتن البريطانية ٢٦ مارس ١٩٩٨، ترجمة وتحرير مجلة المعرفة، العدد ٣٩، أكتوبر .
- ٢٩- حنفى، محمد طه (١٩٩٥) : نظم تقويم الطلاب بكليات التربية فى مصر وإنجلترا دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- ٣٠- درباس، أحمد سعيد (١٩٩٤) : إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها فى القطاع التعليمى السعودى، مجلة رسالة الخليج، العدد ٥٠، السنة ١٤ .

٣١- ديان بون، ريك جريجز (١٩٩٥) : الجودة في العمل لذلك الشخصى لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية، ترجمة سامى الغرب وناصر المعدلى، دار آفاق الإبداع، الرياض .

٣٢- ريتشى ريتا (١٩٩٩) : تصميم التعليم للدارسين الكبار، نظرية النظم وتطبيقاتها فى التدريب، ترجمة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .

٣٣- زهران، شحات عبد الخالق (١٩٨٣) : الاختيار والانتقاء لإعداد معلمى المرحلة الثانية فى مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية للتربية، جامعة الإسكندرية .

٣٤- عبد المحسن، توفيق محمد (١٩٩٦) : تخطيط ومراقبة المنتجات - مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة العربية، القاهرة .

٣٥- على، محمد السيد (١٩٩١) : تقويم العملية التعليمية فى شعبة الطبيعة والكيمياء بكلية التربية جامعة المنصورة، المؤتمر السنوى الثامن لقسم أصول التربية (الأداء الجامعى فى كليات التربية الواقع والطموح، كلية التربية، جامعة المنصورة ، ٩-٧ سبتمبر .

٣٦- عوض، محمد أحمد (١٩٩٥) : دراسة مقارنة لنظم إعداد معلمى التعليم الثانوى العام بكليات التربية فى مصر وبعض الدول العربية، "المجلة التربوية"، كلية التربية بسوهاج، الجزء الأول، العدد العاشر، يناير .

٣٧- غنيم، نبيل محمد (١٩٩٧) : "المواد الجديدة والمتقدمة"، المؤتمر الثانى للخيارات التكنولوجية بمصر (واقع وآفاق التكنولوجيا المتقدمة)، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ٥-٦ أبريل .

٣٨- فرمان، ريتشارد (١٩٩٥) : تأكيد الجودة فى التدريب والتعليم - طريقة تطبيق معايير Bs5750 (Iso-9000)، ترجمة سامى حسن الغرب، وناصر محمد المعدلى، دار آفاق الإبداع العالمية، الرياض .

٣٩- متولى، نبيل عبد الخالق، موسى سيد سالم (١٩٩٦) : نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء تجربة اليابان، المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته، وزارة التربية والتعليم، المركز القومى للبحوث التربوية، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة .

- ٤٠- مرسى، محمد منير (١٩٨٨) : الإدارة التعليمية - أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة.
- ٤١- مرسى، فؤاد (١٩٩٠) : "الرأسمالية تجدد نفسها"، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، مارس.
- ٤٢- مطر، سيف الإسلام على (١٩٨٨) : "مدخل النظم والتخطيط التربوى"، مجلة دراسات تربوية، مجلد ٣، ج-١٢، مايو.
- ٤٣- نصر الله، نظمسى (١٩٩٥) : أيزو ٩٠٠٠ بداية الطريق إلى تطوير المنظومة الإدارية، مركز للتطوير والاستشارة الإدارية، القاهرة.
- ٤٤- نوافل، محمد نبيل، (١٩٩٧) : رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين، المنظور العالمى والمنظور العربى، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد ١٧، عدد ١، يونيو ١٩٩٧م.
- ٤٥- هلال، محمد عبد الغنى حسن (١٩٩٦) : مهارات إدارة الجودة الشاملة فى التدريب تطبيقات Iso9000 فى التعليم والتدريب ، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.
- ٤٦- وزارة المعارف (١٣٩٠هـ) : وثيقة سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية، صادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم علم ١٩٣٠هـ، مطابع وزارة المعارف، الرياض.
- ٤٧- ويح، محمد عبد الرزاق إبراهيم (١٩٩٩) : تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوى العام بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة - رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

#### ثانياً : المراجع الأجنبية

- 1-Doaldson, Jim, (1994) : "Quality assessment in Scotland" in : (International developments assuring quality in higher Education), edited by : Alma Craft, selected Papers from an international conference - Montreal, (1993) The Falmer Press, Washington.

- 
- 2- Freeman, Riched, Voehl, Frank (1994) : Iso 9000 in training and education A view for the future, in : Total quality in higher education, Edited by : Stucie Press, Florida.
  - 3-Jerme, S. Arcoro (1995) : Quality in education : An implementation, hand book, Florida, St lucie Press.
  - 4-Ralph, G. Lewis, Douglas, H. Smith (1994) : Total quality in higher education, Florida, St Lucy Press.
  - 5-Sallis, Edward (1993) : Total quality management in education, Kogan Page, London.
  - 6-Voehl, Frank (1995) : "Overview of total quality" in : total quality in research and development, Edited by : Gregory C. Mc Laughlim, Florida St. Lucy Press.



قضية للمناقشة

المرأة بين التصورات والممارسات  
في التراث الإسلامي والدور  
التربوي المطلوب

د. محمود قمبر





## المرأة بين التصورات والممارسات في التراث الإسلامي والدور التربوي المطلوب

د. محمود قاسبي

### مقدمة :

إن التراث يتمثل في جانبى الفكر والعمل، وبهما قامت الحياة في الماضي واستندت في تطورها حتى يومنا هذا. ولا يوجد حد فاصل يقف عنده تراث الماضي؛ فالماضي لا يزال يمتد كل يوم، كما أن الحاضر لا يزال يحضر كل يوم.. والتراث في ماضيه لا يزال يعيش في حياتنا ونفوسنا عقائد وإيماء، وعادات، وممارسات، ونظم حياة. إنه ليس تراثها ماضى وانقطع؛ إنه حى يتنفسه لتي تتكونها عقلا ونفسا، فردا واجتماعيا، وتجعل لنا هوية خاصة نعرف بها بين الأمم.. ومع ذلك فمن لم يمتلك ماضينا معرفيا لتكون لنا لفترة على تجاوزه وجعله ماضيا للحاضر، لا حاضرا للماضي<sup>(١)</sup>.

والتراث المصنوع بالإسلامي "تراثات" منها تراثات المنتج (بكر التاء)، وهو إلهي المصدر، ويتمثل في القرآن والسنّة. ولما كيمضهم الذين يجعلونه خارج التراث، ولوقه خشية أن يحامل كغيره من أنواع التراث المنتج (يفتح التاء) إذ هو من صنع البشر ويتعامل معه الناس نقدا وتقديرا وتطويرا.

إن القرآن والسنّة كثرات منتج قد تولدت عنه تراثات لجماعات إسلامية وكلفت أمامها وقفات فهم وتأويل وتطبيق. وهذا التراث البشرى هو الذى يعطينا بالدرجة الأولى في هذه المعالجة الخاصة بوضعية المرأة ودورها في مجتمعاتنا العربية الإسلامية... وإنها لوضعية متدنية للأسف، ودورها كانت سلبياته أكثر من إيجابياته مما أساء إلى المرأة التى حررها الإسلام نظريا وانتكس بها المجتمع عمليا. وليس في ذلك اتهام نطق به مستشرقون أو غربيون معادون للإسلام؛ ولكنه اتهام نطقت به وقائع التاريخ مما سنكشف عنه بطول هذه الصفحات.

(١) دراسة قدمت في مؤتمر "المرأة العربية والمشاركة المجتمعية: الآليات وتوجهات المستقبل"، جامعة جنوب الوادى والمركز العربى للتعليم والتنمية، الأقصر - قنا، ١١-١٤ فبراير ٢٠٠٢. وتنتشر هنا مزيدة ومنقحة.

(٢) أستاذ غير متفرغ - قسم أصول التربية - معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة.

ولن نتكلم هنا طويلا عن النصوص والمبادئ المشرقة في القرآن والسنة والتي صاغت أول وثيقة عظيمة لحقوق الإنسان وتكريم المرأة؛ فهذا ما خرجت به دراسات أكاديمية كثيرة، ولكننا سنكتب عن الجانب العملي في واقع الحياة الإسلامية وفي ضوء ارتباطه بهذه النصوص تلويحا وتخريجا. وهذا الجانب العملي كثيرا ما تجاهله الدارسون لأسباب مختلفة؛ إن كتاباتهم في أكثريتها انتقائية خطابية منحية، لا تاريخية ولا موضوعية، ودائما كانت في موضع المقارنة مع الغرب لإثبات مقولة أن الإسلام كان له فضل السبق في كفالة وصيانة حقوق الإنسان رجلا كان أو امرأة .

وتصورات السلف في خلاصتها تأويل لأغراض تتماشى مع تقاليد اجتماعية وموروثات تاريخية وشطحات خيالية ترضى غرور الرجال في مجتمعات ذكورية متسيدة مما هيا للقرويني أن يزعم بلا تحفظ بوجود جزيرة للنساء في بحر الصين لا يعيش معهن رجال أصلا، وإنما يلحقن من الريح ويلدن نساء مثلن<sup>(٢)</sup>، ومع هذا التصور الأسطوري لا يقبل نفر من العرب ولو افتراضا أن تدخل نساؤهم الجنة دولهم أو يتزوجهن آخرون غير عرب<sup>(٣)</sup>.

ولقد جسدت هذه التصورات للمرأة طبيعة خاصة بها وكأنها من جنس بشري آخر لا يتمتع بميزات وصفات وكفاءات الجنس الرجالي، مما حدد لها مكانة اجتماعية هابطة، وفرض عليها أدواراً متواضعة. وخرجت عن هذه التصورات ممارسات لبعضها- وما أكثره- انتساع وانتشار، وبعضها الآخر نسبية أو خصوصية تتفق مع ثقافة الطبقة وبيئتها المحلية.

فحياة النساء وأشكال تربيتهم في القصور السلطانية وبيوتات الأكابر لها وضع، وفي أسر الحطام والمقتنين لها وضع آخر، وفي أوساط الطبقة الشعبية الريفية والبدوية والحرفية لها وضع مختلف.

فتمالوا معنا نناقش هذه للتصورات في عموميتها الغالبة، ونفحص وقائع الممارسات التي خرجت عنها في شتى جوانب الحياة التي تهم المرأة في مجتمع أصبح أكثر انفتاحا وتأثرا بما يجري حوله في العالم المعاصر.

#### ١ - المرأة مستضعفة بدنيا :

استغل الرجال طبيعة التكوين الفيزيقي للمرأة ليجعلوا منها كائنا مستضعفا لا يحق أن يساوى بالرجل في مواجهة مسؤوليات الحياة وما لشقها ! فالمرأة ببولوجيا في تصور الرجل مخلوق رقيق أوهش. وكثيرا ما شبهت النساء بالقوارير القابلة للكسر عند أول خبطة.

ليس للمرأة عضل الرجل ولا قوته البدنية، وليس لها جلد في تحمل الصعاب، ولا قدرة لها-كما كانت في الجاهلية- على ركوب الفرس، وللضرب بالسيف، والطعن بالرمح مما حرمها أن يكون لها نصيب في الميراث، وتغنى شاعرهم بقوله :

كتب القتل والقتال علينا وعلى الغنائم جر الذبول

ونسوا أن هذا المبدأ لم يكتب بسبب طبيعي خاص بعجز نسوي، ولكن بسبب اجتماعي خاص بعزل نسوي على نحو ما سنعرض له في سياق آخر.

والواقع أن الاستضعاف البدني للمرأة جر معه كل استضعاف آخر لها: عقلي ونفسي وخلقى واجتماعي.. ولبت استضعافها أراحها من العمل لقد كانت في الأوساط الشعبية كالنحلة التي لا تتوقف أبداً؛ تقوم من فجر يومها بأعمال متواصلة من طحن وعجن وخبز وطبخ وغسل ثياب وغزل ونسج وجلب ماء وجمع حطب، ورعى وزرع إضافة إلى عملها الأصلي في خدمة الكبار والصغار داخل المنزل.

كنا في طفولتنا نشاهد في القرية المصرية الفلاح عائداً إلى بيته آخر يومه راكباً حماره وامرأته ماشية خلفه تحمل على رأسها " قفة " مليئة وعلى صدرها طيلم أو رضيع، مما يتفق مع التصور الرجالي للمرأة كخادم مستأجر أو كالأمة المستتلة. وقديما كان المحراث في المغرب يجره حمار من جهة وامرأة من الجهة الأخرى<sup>(١)</sup>.

نعم، المرأة أضعف من الرجل بدنياً ولا تستطيع أن تنافسه في حمل أو رفع الأثقال لكنها تستطيع منافسته في تحمل المسؤولية ومواجهة الصعاب ولداء كثير من الأعمال.

كما أن الاستضعاف البدني نوعيات ودرجات، ويوجد بالمثل في جنس الرجال. قال تعالى:

﴿ وما لعكم ألا تقاتلون في سبيل الله والمستضعفين من الرجال والنساء ﴾ .

والحمد لله فقد حررت الأكلة الرجل والمرأة من هذه القوة العضلية وأسقطت التفاضل بينهما، وأصبحت المرأة كالرجل ذات كفاءة مهنية كطبيبة ومعلمة ومهندسة وعاملة وطيارة ومقاتلة ؛ بل وحتى فدائية تلجأ نفسها كقنبلة بشرية... ولذلك موضع آخر.

## ٢ - المرأة ناقصة عقليا :

ويستشهد على ذلك الرجال بقول الرسول في النساء: "ناقصات عقل ودين"، وأدى سوء الفهم والتأويل المشوه إلى شيوع مقولات صورية عن هذا النقص العقلي الذي يتصف به المرأة

ويسقط أهليتها كإنسان له فكر يحترم ورأى يعتبر. ومادت هذه المقولات عند العامة والخاصة على السواء.

فالغزالي يقرر كحقيقة دامغة بأن "قلة العقل من صفات النساء" <sup>(٩)</sup>، والإمام علي لما خذله أتباعه في حربه مع معاوية سخر منهم قائلا: "يا أشباه الرجال ولا رجال : حلوم الأطفال وعقول ربات الحجال" <sup>(١٠)</sup>، ويحذر ولده "محمد بن الحنفية" إياك ومشورة النساء فإن رأيهن إلى الألفن وعزمهن إلى الوهن" <sup>(١١)</sup> بل يزايد على هذا القول: "كل امرئ تدبره امرأته فهو ملعون" <sup>(١٢)</sup> ولهذا فإن السلفيين المزمعين كثيرا ما رددوا حديثا موضوعا عن "النقص العقلي للنساء" يقول فيه الرسول "ساووهن وخالفوهن" <sup>(١٣)</sup> ويزيدون بأن الرسول ﷺ فعل ذلك مع نسائه <sup>(١٤)</sup> وأنه قال كذلك: "طاعة المرأة ندامة" <sup>(١٥)</sup>، ولهذا فإن ابن سينا يرى ألا يكون الطلاق بيد المرأة لأنها واهية العقل مبادرة إلى طاعة الهوى والغضب" <sup>(١٦)</sup>، وكثيرا ما رددوا قول الشاعر <sup>(١٧)</sup>.

النساء ناقصات عقل ودين  
ولأجل الكمال لم يجعل الله  
ما رأينا لهن رأيا سنيا  
تعالى من النساء نبيا

وكما يقول نظام الملك: "كمل من الرجل كثير ولم يكمل من النساء إلا امرأتان : آسية بنت مزاحم امرأة فرعون، ومريم بنت عمران" <sup>(١٨)</sup>.

ويسقطون بالطبع نساء فضليات صاحبات عقل وحكمة سجلن أسماءهن في التاريخ وتكلم عن بعضهن القرآن، وقد أشاد بملكة مباح وهي مربعة على "عرشها العظيم" وتخالطب عليه قومها "ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون"؛ بل ويسقطون امرأة ادعت النبوة وتبعها خلق من العرب المسلمين هي "مجاح" المكتبية.. وإذا كان الله لم يبعث نبيا من النساء، فإنه كذلك لم يبعث نبيا من الصينيين أو الهنود أو الأوربيين، ولم يقدح أحد في عقول رجالهم بسبب ذلك. كما أن الرسول قد بدد سوء الفهم في قوله بنقصان العقل والدين عند النساء، بل يجعلهن بالمعنى المسكوت عنه، بل والدال بإشارته، أعلى نكاه من الرجال، فالحديث في سياقه الصحيح عندما خاطب ﷺ جمعا من النساء: "ما رأيتم من ناقصات عقل ودين أغلب لدى لب منك" <sup>(١٩)</sup> فكيف يتغلبن على أصحاب العقول من الرجال إذا كن على درجة من اللغاء وعطالة الذهن؟ ولا يغلب العقل إلا عقل أرجح. ويسفر عليه السلام ما يقصده بحرفية قوله في نقصان العقل والدين، فيقول: "أما نقصان العقل فشهادة امرأتين تعدل شهادة رجل، فهذا من نقصان العقل، وتمكث الليالي ما تصلى وتطهر رمضان، فهذا من نقصان الدين" <sup>(٢٠)</sup>.

إن فالنقص النسوى ليس بأفة طبيعية تنزل بقيمة كل امرأة... فالنقص العقلى هو تجهيل اجتماعى عزل النساء عن التعلم والخروج، ومنعهن من إنتاج الفكر والمهارة والخبرة فى شئون الحياة فى المجتمع، فكانت شهادة المرأة الثانية لتأكيد الواقعة المشهود فيها، وبالأذات فى المعاملات المالية وإلا فإن للمرأة شهادة تعدل شهادة الرجل سواء بسواء فى وقائع أخرى<sup>(١٧)</sup>. وبالمثل فإن النقص فى الدين ليس قلة إيمان نسوى ولكن بسبب بيولوجى حيث إن حيض المرأة رخصة لها، فلا تصلى ولا تصوم حتى تظهر ولا يتدح ذلك فى عقلها ودينها... ولهذا فإن ابن حزم يرى أن " بعض النساء أكثر عقلا ودينا من كثير من الرجال"<sup>(١٨)</sup>.

صحيح لم نر امرأة تولت فى عهد الخلافة الراشدة أمرا عاما فى الإدارة والولاية والقضاء ولكن وجدت كثيرات لهن فى مجالات الفقه والأدب والمياسة برغم الظروف الصعبة التى قاومتن وكانت عائشة زوجة النبى فى مقدمة هؤلاء .. وعندما تعلمت المرأة المسلمة وسقطت الأساطير الرجولية وجدنا التفوق العقلى للعنصر النسوى فى المدارس والجامعات. وعلمتنا النظريات السيكلوجية الحديثة أن الذكاء هبة الله للجميع، ويتوزع على الناس رجالا ونساء، دون ارتباط بجنس ولكن بسلامة الفطرة وحسن التربية.

### ٣ - المرأة محرومة علميا :

ولأن المرأة ناقصة عقليا، فليس لها أن تتأهل علميا، وهذه عقيدة قديمة تنتقص من كفاءة المرأة وأهليتها للتعلم، وقد أثر عن كوفوشويس قوله : "إن الرجال الحمقى والنساء يصعب تعليمهم". وهذا ما أخذ به السلفيون من المسلمين إذ كثيرا ما ردوا حديث مزورا - : " لا تعلموا نساءكم الكتابة "<sup>(١٩)</sup> ، وهو حديث يراه ابن الجوزى موضوعا لأن الرسول لا يقول بما يتعارض مع نص صريح للقرآن فى قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذى خلق... إلى قوله: الذى علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم" والإنسان هنا ليس مقصورا على جنس الرجال، والدليل القاطع أن الرسول ﷺ بدأ بتعليم زوجاته، وطلب من الشفاء أن تعلم زوجته حفصة قائلًا: "هلا علمتها الكتابة كما علمتها رقية النملة"<sup>(٢٠)</sup> ، بل إن الرسول خصص يوما للنساء بمسجده فى المدينة يعلمهن فيه<sup>(٢١)</sup> ، وأثر عنه ﷺ أنه قال : " ممن يؤجر يوم القيامة رجل كانت عنده أمة فادبها فأحسن تأديبها، وعلمها فأحسن تعليمها ثم أعطاها فزوجها"<sup>(٢٢)</sup>.

ولأن المرأة مكلفة دينيا كالرجل، فقد ألزم الفقهاء آباء البنات وأزواج النساء أن يعلموهن أحكام الدين وتعاليمه وآدابه فى البيت وبالمشاهدة .

وقد أدعشنا أن نجد معظم المتقنين والمتحررين يقفون مع دعوة تجهيل النساء دفعا للفساد، فالجاحظ يروى ما يتردد على الألسنة من أقوال فى تحريم تعليم النساء ومنها: "لا تعلموا بناتكم الكتاب ولا تروهن الشعر، وعلموهن القرآن ومن القرآن سورة للنور" (٢٣) .

والمعرى المعروف بثورته على التقاليد ينشد قائلا:

طموهن الغزل والنسج والوردن	وخلصوا كتابة وقراءة
لصلاة الفتاة بالحمد والإخلاص	تجزى عن يونس وبراءة

ويحذر فى أبيات أخرى قائلا:

ولا تحمد حساك إن توافقت	بأيدي للسطور موقفت
فحمل مغازل النسوان أولى	بهن من اليراع مقلات
سهام إن عرفن كتاب لمن	رجعن بما يسوء مسمات
لبأخذن القلاوة عن عجز	من اللاتي فغرن مهمات
سوى من كان مرشما يداه	ولمته من المتشغفات (٢٤)

والمحتسبون الذين قاموا بالإشراف والمراقبة فى الأسواق ومكاتب المهنيين والمعلمين كانوا ينهون عن تعليم البنات وبالذات فى مجال القراءة والكتابة ، فالشيزرى فى كتابه " نهاية الرقبة " وابن الأخوة من بعده فى كتابه " معالم القرية " يكرران نصا بذلك النهى لأن تعليم القراءة والكتابة للمرأة أو للجارية يزيداها شراً " وقيل إن مثل المرأة التى تتعلم الخط مثل حبة تسقى سمًا " (٢٥) .

وهذا المنع من التعليم النسوى كان تشبه بالمبدأ العقدى الذى أمنت به الأوساط الشعبية ومعظم الأسر المحافظة بحجة أن المرأة لجاهلة أسلم قيادا وأصلح ملوكا من المرأة المتعلمة والتي يخشى منها أن تنافس الرجال أو تكاثبهم أو تتبادل معهم "المراسلة فى الغرام" .

ومع هذه القاعدة كانت هناك استثناءات فى ظهور عدد من النساء تعلمن وأصبحن عالمات وحتى معلمات، وأجزن كثيرا من الرجال (٢٦) . وخرجت كتب تراثية خاصة بتراجم العلماء والأبهاء والفقهاء تضم عناصر نسوية، وبعض هذه للكتب مقصورة على جنس النساء (٢٧) .

وفى بيئة متحررة كالبلاد الأندلسية لم يكن التعليم مقصورا على الرجال، بل كانت للنساء مشاركة ومساواة وندية. ويذكر المستشرق الهولندى توى أنه ندر أن توجد امرأة جاهلة.



ووجدوا مائة وسبعين امرأة كاتبة للمصاحف بخط كوفي جميل وذلك في ريش واحد من أرباض قرطبة الثمانية والعشرين<sup>(٢٨)</sup>.

وليسنت كل بلاد المسلمين في المشرق والمغرب أندلسية الثقافة، وللمرأة فيها حرية الخروج والتعلم والعمل.. لقد ظل التعليم للأسف - طوال عصور متعاقبة في التاريخ وبامتداد الأرض الإسلامية - ظاهرة رجالية. ولم يستغ المسلمون أبدا فكرة أن تتعلم المرأة، وأن تعلم المرأة. وفي رسائل ابن عربي قول مأثور: "وينبغي للعالي الهمة ألا يكون معلمه وشاهده مؤنثا"<sup>(٢٩)</sup>.

ولا زلنا حتى اليوم في ثقافتنا الشعبية المصرية عندما نويخ إنسانا قلول الأدب نقول عنه: تربية امرأة"، وظل هذا الوضع للتجهيل للمرأة سائدا حتى أواخر القرن التاسع عشر عندما بدأت تبشير النهضة الحديثة مع روافد مستقرين من أمثال الطهطاوي ومحمد عياد وقاسم أمين في مصر، ونظراء لهم مصلحون في بلاد أخرى إسلامية... ولكن دعواتهم لتحرير المرأة مدنيا وتعليمها دينيا وتنقيحها أدبيا، لم تقابل بتأييد وتيسير - فالطهطاوي في كتابه المرشد الأمين للبنات والبنين، يجد معارضة في كتب مملوكة منها: العنوان في تحريم تعليم النساء - الإصابة في منع النساء من تعليم الكتابة<sup>(٣٠)</sup>، وظاهر حداد في كتابه "مرأة الحداد" يجد من يعاكسه بكتاب "الحداد على امرأة الحداد". ومحمد رشيد رضا عندما يكتب في افتتاحية العدد الأول من مجلته "المسار" مبينا أن "عرضها الأول الحث على تربية البنات والبنين"<sup>(٣١)</sup> داعيا إلى بناء المدارس لتدريس العلوم المصرية، يرد عليه رجعي محافظ برسائلته "النفائس في تحريم بناء المدارس".

وكانت الأسر المسيحية في المشرق العربي، للمتحررة نوعا من ضغوط السلفية التقليدية والمنافحة على الثقافة الغربية هي السباقة إلى تعليم بناتها. وقامت أول مدرسة لتعليم البنات بإشراف عقيلة القس طومسون وعقيلة القس دودج في بيروت عام ١٨٣٤. وكان لنشاط الإرساليات الأوربية والأمريكية دور بارز في تعليم نسوى لبنان ثم نسوى مصرى لخدمة الحاجيات الأجنبية والبرجوازية المصرية<sup>(٣٢)</sup>.

وفي أوائل القرن العشرين بدأت مدارس البنات في الظهور أو التكاثر في بلاد عربية وإسلامية وسط تيارات مد وجزر. وعلى سبيل المثال نشأت في أفغانستان بعد اغتيال الملك المصلح حبيب الله خان في ١٩١٩ ست مدارس لتعليم الفتيات في عهد ابنه الأمير أمان الله وزوجته الملكة ثريا وبدأت أفغانستان مرحلة الانفتاح على المجتمع الأوربي إلى درجة إرسال

باحثات أفغانيات لتلقى العلم في الجامعات الأوروبية.. ولكن سرعان ما أغلقت مدارس الفتيات ومنعت النساء من قص شعورهن، وانكسرت أوضاع المرأة الأفغانية حتى جاء عهد تحريرى جديد فى الستينيات والسبعينيات، وتعلمت الفتاة وظهرت امرأة كوزيرة فى عام ١٩٦٩، ولكن مرة أخرى مع الحكم الرجعى الطالبانى يعود التجھول النسوى من جديد (٣٢).

#### ٤ - المرأة تابعة إنسانيا :

من يوم أن خلق الله آدم وسواه ثم خلق من بعده حواء "ومن ضلع أعوج"، كما يقول الحديث فى رمزيته (٣٣)، والمرأة تعمل ليس كالإنسان ككل ومستقل بذاته، ولكن كجزء من الرجل ولكنه الجزء المشوه أو المعيب، فهى فى تصوير الفهم الشائع تمثل "عوجاج الخلق والخلق" (٣٤)، ونسوا قوله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً ثَمَّ أَخْرَجْنَا بِهٖ النَّبَاتَاتِ﴾، وفى كل الأحوال فإن المرأة لا تتماثل إلا من خلال تبعيتها للرجل: لخال ولسيد ولمودب ولقولم عليها فى كل شئون الحياة.. إنها مستضطرة بحاجة إلى حماية للرجل، ونقصية عليها بطلة إلى حكمته. والمرأة دائما مهما كان وضعها لا حرية لها، فهى صغيرة فى بيت أبيها "جلرية" وهى كبيرة فى بيت زوجها "أمة"، وكما يقرر الفزالى "والنكاح نوع من الرق. والزوجة رقيقة عند زوجها، وعليها طاعته مطلقا" (٣٥).

نعم عبر الرسول ﷺ فى بعض أحاديثه عن النساء بقوله "إماء الله" (٣٦)، وعبر فى المقابل عن الرجال والناس بقوله "عباد الله" (٣٨)، وفى ذلك يتفق الحديث والقرآن، فالناس جميعا ربهم واحد وهم عبيده، وهم فيما بينهم أحرار يتسلون أملم الله رجالا ونساء، لا فضل لعربى على عجمى، ولا لأبيض على أسود، ولا لرجل على امرأة إلا بالتقوى (٣٩).

ولكن المسلمين كثيرهم من الناس فى مجتمعات رجالية متسيدة، لم يتبعوا روح الشرع، وخسوا لوطأة التقاليد فأساءوا الفهم وأساءوا التطبيق. فى مجال التنظيم الأسرى أعطى الإسلام للرجل حق الرعاية أو حق القوامة.

يقول الله سبحانه فى كتابه: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ﴾ فهم المكلفون بالإعالة ومزمنون بالنفقة. ويقول الرسول ﷺ فى حديثه: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته... والرجل فى أهل بيته راع وهو مسئول عن رعيته" والمسئولية حقوق وواجبات، ولكل طرف التزام بها فى حدود الآداب والتعاليم التى أرساها للشرع حتى تسود فى جو الأسرة "المودة والرحمة" (٤٠)، والقاعدة

التي تسير بها حياة الزوجين في البيت الواحد "معاشرة بمعروف أو تسريح بإحسان" فإن أساءت الزوجة واستحالت المصالحة فللزواج حق تطليقها، وإن أساء الزوج وفسدت المعاشرة فللزوجة طلب الخلع، أو طلب الطلاق لرفع الضرر، وإن اشتربت مسيقاً في عقد الزواج أن تكون العصمة بيدها فهي كالرجل تماماً لها حق الطلاق أو للتطليق، فعقد النكاح مفتوحة بين الطرفين، والبالغة حرة في أمر زوجها، والقاصر لا يجبرها ولي أمرها على الزواج دون رضاها<sup>(١١)</sup>.

وليس للرجل مزية خاصة، أو سيادة مطلقة يتفرد بها، بل إن الجاحظ يرى أن المرأة "أرفع حالا من الرجل في أمور: منها أنها تخطب وتراد، وتشفق وتطلب، وهي التي تقضى وتحصى"<sup>(١٢)</sup>.

ولأسف فإن المرأة لم يعاملها الرجل كما أراد الله ورسوله. إنه باسم القومة له على امرأته درجة "تتيح له أن يكون "السيد المطاع" كما يقرر الغزالي<sup>(١٣)</sup>، وأوامره مستجابة، وإن قصرت فيها المرأة فله أن يؤدبها "فالقومة إذن سيادة وتأديب" وكل من يفرط في ذلك فليس برجل في عرف الغزالي كما جاء في تفسيره لحديث "تس عبد الزوجة" كتب يقول: "وإنما قال الرسول ذلك لأنه إذا أطاعها في هواها فهو عبدها، وقد تس، فإن الله ملكه المرأة فملكها نفسه؛ فقد عكس الأمر وقلب القضية وأطاع الشيطان لما قال: "وَأمرنهم فليغيرن خلق الله". إن حق الرجل أن يكون متبوعاً لا تابعاً، وقد سمي الله للرجال قوميين على النساء، وسمى الزوج سيذاً فقال تعالى: **(وَأفيا سيدها لدى الباب)**. فإذا انقلب السيد مسخراً، فقد بدل نعمة الله كراً"<sup>(١٤)</sup>.

ونحن وإن لم ننكر الحديث، لا نفر هذا الفهم المفروض الذي يتمشى مع عصرية رجالية متميزة. فهذا الرجل الذي عناء الحديث هو أحد اثنين:

- مسحور أو مجنون بحب امرأته لا يرى إلا بعينها ولا يسمع إلا صوتها، ولا ينعم إلا بقرنها ولا يسعد إلا برضاها، ويستجيب لكل رغباتها، ويعادى الدنيا والناس من أجلها.
- رجل ضعيف الشخصية، مطلوب الإفادة، تتحكم فيه امرأته كما تتحكم في أي إنسان آخر.

والحب الجنوني أو استلاب الإرادة، مرض سيكولوجي، أو نقص إنساني يعبر عن اهتزاز الشخصية وقصور في نضجها واستوائها وكمالها.

ومثل الرجل المسحور المرأة المولمة بحب زوجها، فهي بالمثل أمة، تذوب في شخصه، وتستأذ بما يفعله معها حتى لو أشئت في ضربها وإذلتها. ومثل الرجل المهزوز المرأة المقصوعة، مسلوطة الإرادة ولا شخصية لها.

إن الله يسرّد للإنسان - رجلاً أو امرأة - أن يتفرد بذاتيّته وأن يستقل بشخصيته، وليس لهما كزوجين إلا طيب المعاشرة في سكن المودة والرحمة. قال تعالى: **(من ليس لهما وأثر ليس لمن)**.

وفى عصرنا الحاضر تبدلت نظم العيش والإعالة في المجتمع، ولم تعد الأسرة البدنة المتعايشة في أجيالها، والمتكافلة بين أفرادها، موجودة.. وحلت محلها الأسرة النووية أو الزوجية، وفيها تكافؤ تقالفي واجتماعي واقتصادي بين الزوجين. وكل منهما يسهم في رعاية الصغار. وتتكامل بينهما الأتوار. علماً بأن حوالي ٢٠% من الأسر المصرية حالياً تعولها امرأة. ومن ثم تكتسب المرأة المعيلة الرعاية والمسيادة والقوامة والمسئولية داخل بيتها <sup>(٤٥)</sup>.

نعم إن الإسلام قرأنا وسنة أعطى للرجل حق التأديب. وفي حديث للرسول صلى الله عليه وسلم "أحب الرجل زوجته ست درر فما زاد على ذلك يضرب به يوم القيامة" <sup>(٤٦)</sup>، وفي القرآن: "وللّٰكى تخافون نشوزهن فاهجروهن فى المضاجع واضربوهن" وفي مجتمع ظالم وفاسد كان للضرب أسلوباً شاملاً فى الحياة: الحاكم يضرب المحكوم، والغنى يضرب الفقير، والقوى يضرب الضعيف، والكبير يضرب الصغير، والرجل يضرب المرأة حتى قال Le Duc d'Arcourt "إن العربى خلق لى يضرب" <sup>(٤٧)</sup>.

وكانت المرأة المخلوق الأضعف الذى تنزل به الضربات وفى كل البيوت إلا ما ندر أو ما كان استثناءً وفى ذلك يقول الشاعر:

رأيت رجالاً يضربون نساءهم فاشلت يمينى حين أضرب زينبا

ووصف الجاحظ مستهجناً هذه الحالة العامة السيئة فى معاملة الرجال للنساء، فقال: "لسنا نقول ولا يقول أحد ممن يعقل: إن النساء فوق الرجال أو دونهم بطبقة أو طبقتين أو بأكثر، ولكننا نألسنا نألسنا يزرون عليهن أشد الزرية، ويحتقرونهن أشد الاحتقار، ويخسونهن أكثر حقوقهن" ويستطرد قائلاً: "ونحن إن رأينا أن فضل الرجل على المرأة فى جملة القول فى الرجال والنساء أكثر وأظهر فليس ينبغي لنا أن نقصر فى حقوق المرأة. وليس ينبغي لمن عظم حقوق الآباء أن يصغر حقوق الأمهات وكذلك الإخوة والأخوات والبنون والبنات" <sup>(٤٨)</sup>.

إن الرسول - وهو القوة ولنا فيه **ﷺ** أسوة حسنة، لم يكن أبداً يحبز مياسة الضرب فهو عملياً لم يضرب ولم يشتم زوجته ولا عبده ولا أحداً من صحابته، يقول ابن عقيل نقلاً عن ابن

مفلسح: "ما أدري ما أقول فى هؤلاء المتشدقين فى الشريعة بما لا يقتضيه شرع ولا عقل... يقبحون أكثر المباحات ويبجلون تاركها مع أن الرسول ﷺ إذا خلا بزوجاته وإمانه ترك العقل فى زاوية كالشيخ الموقر وداعب ومازح وهازل ليعطى الزوجة والنفس حقهما... وكان الرسول يكون فى بيته فى مهنة (خدمة) أهله" (٩٩) .

ومن أحاديثه التى تنهى عن الضرب ولا تؤيده أبداً أقواله ﷺ :

" اضربوهن ولا يضرب إلا شراركم- لن يضرب خياركم- خياركم خياركم لنسائهم وأنا خيركم لأهلى. أوصانى جبريل عليه السلام بالمرأة حتى ظننت أنه لا ينبغى طلاقها إلا من فاحشة بينة (١٠٠) .

وكان بعض الفقهاء المستبشرين والإنسانيين والمعتكلىين يرون أن الضرب إهانة بشرية وما ورد فى الشرع ليس جلداً وإذلاً، وإنما ورد على سبيل الرمز عن الاستياء أو الغضب، ومن ثم فالضرب عدهم بمسواك أو بمتله، ولا يرون فى النساء جوارى أو تابعات ذليلات " فالنساء- كما قال الرسول- شقائق الرجال". وأما عن "الدرجة" التى فضل الله بها الرجل على المرأة بسبب الاتفاق فى مريوطه به ولا تتجاوز، والدرجة "توارى" ويفضل للناس بعضهم بعضاً فى مواقف مختلفة درجة أو درجات. ويمكن للزوجة أن تفضل زوجها إذا كانت أكثر منه علماً وإيماناً، قال تعالى: " يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" ويستوى فى ذلك الرجال والنساء.

ولكن الرجال فى واقع الحياة أعزوا للنساء من كل فضيلة إيجابية فهذه للرجل وحده ولم يستحوها إلا بفضائل سلبية والتى هى أخص بالنساء كقول معاوية: " فوالله ما مريض المرضى ولا نحب الموتى ولا اعول على الأحران مثلن" (١٠١) . وهذا التصور للكف لا يزال موجوداً فى عصرنا الحاضر برغم التطورات الضخمة التى غيرت كثيراً من المفاهيم والممارسات، فالعقاد لا يرى المرأة إلا "متمة للرجل" فى صفات مطلوبة منها "حنان وعطف وتلليل زوج وعزاء ورحمة" تماماً كما قال معاوية. ويستطرد العقاد محذراً المرأة إذا تجاوزت حدود هذه الفضائل السلبية، فيقول: " أما حين تطلب الحرية لتتحدى بها الرجل وتتمرد عليه فهى فاشلة وهى خاسرة وهى نادمة فى خاتمة المطاف" (١٠٢) .

ونتساءل: هل طلب الحرية للمرأة لتتحرر من ظلم التصورات والممارسات الرجالية وكلها ضد الشريعة الإسلامية والقوانين المدنية، يعتبر تحدياً للرجل ؟ وهل يختلف موقف العقاد،

الأديب المتقشف، عن موقف العامة من الناس في مصر والذين يعتبرون المرأة عند زوجها "كأنبيها" يمتلكها جسدياً وروحياً ومادياً وأنبياً، وليس لها من وظيفة إلا أنها "معاون" لإيجاب الذرية ١٩ (٥٣) .

وهذا الوضع المجحف بالمرأة هو وضع تاريخي عالت منه المرأة طويلاً في معظم شعوب العالم.. وإذا قدر للدول الغربية أن تقضى عليه مع تقدم الحضارة، فإن الدول المتخلفة لا تزال ترسف في أغلال هذا التقليد. فالمرأة عند جماعة الباغندا في أوغندا تعتبر خادمة في الأسرة، وتعامل بذالال، والأم المرضعة عند جماعة الكالانجين في كينيا تعتبر دنسة وتمنع من الظهور أمام الرجال . ويذكرنا ذلك بالعرف الهندي الذي كان يجبر المرأة في طبقة الأباريا "المنبونين" إذا سارت في الشارع أن تصبح بأعلى صوتها : " احذروا أيها المارة ، أنى نجسة " (٥٤) .

ولأسف فإن تحرير المرأة في نظر كثير من الفقهاء والسلفيين : " تحرير المرأة "، لا يصل للتقدم والرفق ولكن للتخلف الزرى، ومن ثم فالمقاومة لهذا التحرر مشروعة، وتذكرنا مقاومتهم بمقاومة الشعب الأفغانى عندما اعتلى الأمير عبد الرحمن خان عرش أفغانستان عام ١٨٨٠م، وألقى الوضعية اللذيلة للمرأة باعتبارها "ملكاً لزوجها. وعائلته" (٥٥) ، وهى مقاومة استعانتها حركة طالبان وقد أطبع بها ولكن لا تزال هنا وهناك فى أراض عربية وإسلامية بعض جيوب لهذه المقاومة المهزومة.

#### ٥ - للمرأة معزولة سياسياً :

بعضاً سرد الوزير السلجوقى الشهير "نظام الملك" ما تنصف به النساء من نقائص وسلبات يستخلص مبداء الحكم إذا يجب عدم تمكينهن من سلطة الملك (٥٦) ، فالحكم له رجاله، والرسول عليه السلام لما سمع بوفاة كسرى وتولية ابنته بوران حكم فارس قال حديثه المشهور: "إن يطلع قوم ولوا أمرهم امرأة" (٥٧) .

ويسمى السلفيون من أعداء المرأة أن الرسول ﷺ لم يقصد أبداً أن المرأة فى جنسها النسوى لا تصلح أبداً للحكم، وإذا حكمت فحكمها فاسد ومصير قومها إلى بوار... لقد كان حديثه نبوءة بانتهاء دولة الفرس، وقيام دولة المسلمين الذين سوف يملكون قريبا بلاد كسرى وقيصر وهى نبوءة تتمشى مع نبوءة القرآن بنصر الروم بعد هزيمتهم من الفرس ( غلبت الروم فى أدنى

الأرض وهم من بعد خليفهم سيظنون، فى بضع سنين ... ) .

لكن السلفيين لهم موقف انتقائي ولا يربطون النصوص بأسباب نزولها، ولهم عبارة مريجة: " العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب"، وإلا كيف يفسرون نجاح ملكات حكن في التاريخ قبل الإسلام وفي عصر الإسلام وخارج دولة الإسلام؟ (٩٨).

إنهم ينسبون قوله تعالى: ﴿المؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض ما منون بالمرء وما منون عن المحكم﴾، مما يؤكد مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة فيما يتصل بالولاية وسلطة الحكم في شئون الحياة، فضلا عن وظائف القضاء المدني والإداري والضرائبي، ويرى رشيد رضا مع فقهاء مستبشرين أن للمؤمنات الولاية المطلقة مع المؤمنين وتدخل فيها ولاية النصرة والحرب (٩٩).

والخوارج يرون أن للمرأة الحق في الخلافة إذا كالت لها القدرة على الدفاع عنها (١٠٠) بل ويرى ابن حزم جواز أن تكون المرأة نبيّة، وإن لم يحدث في تاريخ الرسالات إذ لا يوجد نص قاطع يمنع ذلك (١٠١)، وأبو حنيفة يجيز أن تتولى المرأة القضاء في كل شيء إلا الحدود والقصاص، بينما يجيز الطبري حكمها في كل شيء (١٠٢).

ولقد بايعت النساء الرسول كما بايعه الرجال، وترد امرأة عمر وهو يخطب في المسجد بخصوص المهور وعدم المغالاة فيها، وتتضم عائشة زوجة النبي إلى طلحة والزبير في الحرب ضد علي وجيشه في أمر الخلافة، مما يدل على أن للمرأة الحق في الاشتغال بالسياسة، وبالنظر قولا وفعلًا في كل ما يصلح الأحوال العامة للمسلمين. وقد برهنت المرأة في وقائع محددة على أن لها قدرة وكفاءة في تسيير الحكم وإدارة الدولة.

وليس بخاف عما مضى اضطلعت به القهرمانات في قصور الخلافة العباسية، وصبح الشنكسية في قصر الخلافة الأموية بالأندلس، وشجرة الدر في مصر، وملكات الهند المسلمة، وبسى نظير بوتو في باكستان، والشيفتان وجيدة وحسيبة في بنجلاديش (١٠٣)، فالكفاءة في الحكم ليست مرتبطة بالجنس ولكن بالفرد سواء كان رجلا أو امرأة. وهذا ما قرره أفلاطون منذ زمن بعيد فقال :

" ليس في الأعمال المتعلقة بإدارة الدولة، ما يختص بالمرأة كامرأة، أو بالرجل كرجل، ولكنها مواهب موزعة على أفراد الجنسين سواء بمواء. فالمرأة باعتبار جبلتها صالحة لكل عمل كالرجل، وعليه فبعضهن صالحات لمنصة الحكم دون البعض الآخر... ولا فرق بين طبائع

الرجال وطبائع النساء باعتبار حكم الدولة؛ إنما هو تفاوت بينهما في الدرجة قوة وضعفا. فتحتار ريات للجدارة لمساكنة أزواجه ومشاركتهم في الأحكام لأنهن أكفاء في الإدارة، وهن نسيبات الرجال في الطباع" (٦٤).

#### ٦ - المرأة مستورة منزلياً :

إن المرأة ممنوعة من العلم والعمل والسياسة لأن مكانها داخل في البيت وليس خارجاً في المجتمع. وللقول المأثور والشائع عند السلفيين عن المرأة "بيت بداريها أو قبر يواريتها" فالمرأة عورة يحفظها الستر، والبنات غم يذهب به الموت.. ولهذا فالنساء كما يصفهن نظام الملك "محجبات مستورات" (٦٥) ليس لهن وجه معروف ولا صوت مسموع.

وبالطبع لا يعدم أعداء المرأة من نصوص دينية يخرجون منها بفهم مشوه أو بتأويل مغرض يبرر ما تحلمهم عليهم للتقاليد والأعراف. ففي قوله تعالى لنساء النبي ﴿وقرن في بيوتكن ولا تبرجن تبرج الأولى﴾، قاعدة تتسحب على كل امرأة مسلمة، ويؤيد ذلك ما يرووه عن عائشة رضي الله عنها أنها استحسنت ما فعلته نساء الأنصار تشبهها بزوجات النبي حيث أسرعن بمجرد سماعهن للأمر الإلهي "فاخترن وأصبحن كنن على رؤوسهن الغراب" (٦٦).

كما استحسن الرسول ﷺ قول ابنته فاطمة الزهراء: "خير النساء ألا يرين الرجال ولا يراهن الرجال" وقال: "إنها مني" (٦٧).

وهذا زوجها علي بن أبي طالب ينقل عنه الشريف الرضي في حجب النساء قوله: "واكفف عليهن من أبصارهن بحجابك إياهن، فإن شدة الحجاب أبقى عليهن، وليس خروجهن بأشد من إدخالك من لا يوثق به عليهن. وإن استطعت ألا يرفن غيرك فافعل. ولا تملك المرأة من أمرها ما جاوز نفسها، فإن المرأة ريحانة وليست بقهرمانة، ولا تعد بكرامتها نفسها، ولا تطمعها في أن تشفع بغيرها" (٦٨).

ولهذا يشترط الغزالي على المرأة في آدابها "أن تكون ملازمة لمنزلها، قاعدة في قعر بيوتها، تحفظ (زوجها) في غيبته، ولا تخرج من بيته، وإن خرجت فمختبئة تطلب المواضع الخالية، مصونة في حاجاتها، بل تتناكر ممن يعرفها، مهما في إصلاح نفسها وتدبير بيتها مقبلة على صلاحها وصومها" (٦٩).



ولكى يجبر الرجال نساءهم على الإقامة الجبرية داخل البيت لقوا أحاديث مزورة شاعت منها : " أعروا النساء يلزمن الحجال" - "استعينوا على النساء بالعرى" (٧٠) .

وقيل لأعرابي ما خلفت لأهلك؟ قال: الحافظين: أعريهن فلا يرحن، وأخفين فلا يمرحن" (٧١) أى حبس ونزل للنساء... وأصبحت للمرأة خرجتان كما قالوا: "خرجة إلى بيت زوجها وخرجة إلى قبرها"... ولعل الخرجة الأخيرة كانت راحة لها من عذاب الدنيا وظلم الرجال...

والخلاصة التي نخرج بها من هذه النصوص أن المرأة في الأدب الإسلامي ليس لها أن تخرج من بيتها لأى غرض كان، وإذا اضطرت للخروج فعليها بالنقاب الثقيف حتى لا ترى الرجال ولا يراها الرجال، ولعل هناك من كان يسحبها كالبهيمة. والمثال الأعلى الذى يشيد به المترسئون ما ورد على لسان أسماء بنت يزيد والدة للنساء إلى الرسول: "إنا معشر النساء محصورات مقصورات، قواعد بيوتكم، ومقتضى شهواتكم، وحاملات أولادكم (وإذا غبتم) حفظنا لكم أموالكم، وغزلنا أثوابكم، وربينا لكم أولادكم" (٧٢) .

واستحسن الرسول وصحباؤه قولها باعتبار أن أفضل عمل للمرأة، والذى يعدل الجهاد عند الرجال يتمثل فى حسن تبعل المرأة - كما ينص الحديث الشريف- أى أن تكون فقط "فى خدمة زوجها فى بيتها"، "فالمرأة يجب ألا تكون من أهل التكسب كالرجل" فقد كفاها ذلك على حد تعبير ابن سينا؛ ولما أصبح الوجود النسوى فى المجتمع الأندلسى ظاهرة بارزة، احتج المحافظون، وأنشد ابن ريسام محبرا عن موقفهم الرفض (٧٣) .

ما للنساء وما للكنانة  
والعمالة والخطابة  
أن يبتن على جانبها  
هذا لنا ولهن منا

لقد قدم المسلمون بفهمهم المتخلف لنصوص الدين مادة دعائية سيئة للإسلام وشرعيته السمحة بخصوص وضع المرأة ومكانتها ودورها فى المجتمع... وطبعاً فإن هذه النصوص مثبوتة ولا مجال لنفيها أو إنكارها، ولكننا ضد الفهم القاصر الذى لا يحيط بالإسلام فى مقاصده وكلية نصوصه وهدفية أحكامه ومثالية آدابه.. ولذاخذ مثالا موضحا لما نقول:

تروى الآثار أن أم كبشة استأجنت ﷺ فى الغزو معه، فقال لها: "اجلسي، لا يتحدث الناس أن محمداً يغزو بامرأة" (٧٤) فهل الرسول اتساقا مع هذا النص وتصديقاً لحكمه ألزم كل النساء بالقرار فى البيت وحرم عليهن الخروج فى الغزو؟ بالطبع لا... إنه مع أم كبشة راعى ظرفا

خاصا فلم يسمح لها بالخروج معه. وهو نفسه عليه السلام يشيد بأمر نسيبة الأنصارية وهي معه في غزوة أحد ويقول ﷺ : والله ما التقت يمينا أو يسارا إلا وجدتها تقاتل دوني". ولم عمارة كما يذكر ابن سعد في طبقاته شهدت مع زوجها غزوات وقطعت يدها في معركة وجرحت في أخرى أثني عشر جرحا بين طعنة برمح أو ضربة بسيف. ولما تفرق الناس عن الرسول في أحد أقبلت على الرسول تذب عنه<sup>(٧٥)</sup>. ونسوة أخريات خرجن في الغزوات يسقين الجلد ويضمنن الجرحى، ويجهزن الطعام. فهل كن يحاربن ويعملن دون أن يراهن أحد أو يرين أحدا؟!

وهذه عائشة رضی الله عنها تقول: " كنا (أى النساء) والرجال نتوضأ في عهد رسول الله - فى إثناء واحد" ويصلين معهم فى مسجد واحد، الرجال فى الصفوف الأمامية والنساء فى الصفوف الخلفية<sup>(٧٦)</sup>، فهل كن يتوضأن والنقاب يلف الوجه والرأس؟ وإذا كان الخروج مع كثافة نقاب فلم الأمر من الله بغض البصر للرجال وللنساء<sup>(٧٧)</sup> ولم نعلم أن رجلا يتبرقع كالنساء إلا ولحدا، وكان أضحوكة فى تشده، فالواعظ أبو الحسن على بن محمد ت/ ٣٣٨ هـ ببغداد، كان من عائلته فى حلقة وعظه للسيدات أن يضع على وجهه برقما تقوفا- كما يقول ابن الجوزى- أن يفتتن للنساء من حسن وجهه<sup>(٧٨)</sup>.

في جمهور الفقهاء لا يلزمون الحجاب للمرأة، وهم مع حديث رسول الله فى تفسير قوله تعالى: ﴿وَلَا يَدْرِي زَوَّجْتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا﴾ وما يظهر هو الوجه واليدان. وفى قاموس الشريعة " ليس على النساء نقاب " <sup>(٧٩)</sup>.

وتاريخيا فإن نساء تهامة، والأكندلس، ولمتونة بالمغرب الأقصى كن يتبرجن ولا يستترن<sup>(٨٠)</sup>، ولم يكن فى موضع ذم وتجريح إلا من أمثال أولئك المتشددين أعداء المرأة فى خروجها وعملها.

وأما عن العمالة النسوية، فالمرأة فى عهد الرسول وما بعده عملت فى التجارة بيما وشراء، وكانت ختيجة - ورضي الله - عنها صاحبة أعمال وعمل الرسول لها فى تجارتها .

كما عملت المرأة فى حرف نسوية خاصة بها" مشط، كاحلة، غسالة " وما شابه ذلك. وقد أجازوا لها إذا كانت مضطرة، لا عائل لها أو مطلقة " أن تخرج وتعمل" <sup>(٨١)</sup>.

والنساء المتعلمات حرائر وجوار اشتغلن بالعلم والأدب والفقه، وتخرجت الجوارى فى علوم وفنون رفيعة. يقول ابن الكتانى النخاس فى جوار علمهن: " وهن الآن عالمات حكيما

فلسفيات هندسيات موسيقاريات أسطرلابيات معدلات نجوميات نحويات عروضيات أديبات خطاطات" <sup>(٨٢)</sup> ، والجواري مسلمات وغير مسلمات كن يخرجن سافرات، بل ومبجرات، بل كن يعاقبن إذا ما تشبهن بالحرائر وتجلبن مثلهن أو تتقين <sup>(٨٣)</sup> ، مما يوحي بأن المسألة في الزى متعلقة بحرف اجتماعي أكثر منه بأدب إسلامي.

وإذا كانت نساء الطبقة الأرستقراطية وكبار البرجوازية عرفن "الحريم" أي القرار في مجالس نسائية داخل البيوت، جريا على عادة الترك والرومن، فإن نساء الطبقة الشعبية في ريف مصر أو في مضارب البدو أو الأحياء العمالية بالمدن الإسلامية عرفن الخروج ومشاركة الرجال في كافة الأعمال .

إن الله بعده المطلق لا يميز بين الرجال والنساء، وقد كتب على نفسه كما قال " لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى" وذلك في كل تكليف ديني، وفي كل تكليف دنيوي فإن الأعمال لم تعد تصنف على أساس ذكوري أو أنثوي كما مشت به تقاليد المجتمعات عندما بدأت المرأة في العصور الأخيرة تغزو أسواق العمل، وخصصت لها أعمال نسوية هشة أو عاطفية متعلقة بخدمة الرجال وتربية الصغار كالسكرتارية والتدريس والتعليم. إن نظم التعليم المفتوحة للجنسين حتى أعلى درجاتها، والتكنولوجيا المتطورة التي دخلت في كل عمل قد حررت كل أشكال التمايز في العمل القائم على قوة العضل. وبسطة الجسم، وأصبح التمايز مرتبطا بالكفاءة المهنية التي تتناسب طبيعة كل عمل، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون رجالا ونساء في ظل المساواة والاعتراف الكامل بحقوق الإنسان.

#### ٧ - المرأة للإمتاع جنسيا :

وهنا تتساقط ظواهر النصوص الدينية ومفاهيم الرجال الجنسية في تقدير أهمية المرأة كمصدر للمتعة ومادة لها. وفي ذلك يقول سبحانه: " زين للناس حب الشهوات من النساء والبنين ... الخ الآية" ويقول: ﴿فَمَا اسْتَمْتَعْتُمْ بِهِ مِنْهُنَّ فَلَهُنَّ أَثْمَانُ بِأَمْوَالِكُمْ﴾ : " الدنيا متاع وخير متاع الدنيا المرأة الصالحة " <sup>(٨٤)</sup> ، وابن ظهيرة يقول في النساء : " خلقهن الله تعالى للمتمتع بهن" <sup>(٨٥)</sup> ، وعند الشيعة " المؤمن لا يكتمل حتى يتمتع بزواج متعة" <sup>(٨٦)</sup> .

والزواج في الشريعة اختزال وسيلة ومضمونا وهدفا في "النكاح" ولا يعرف في الفقه غير "عقد النكاح" وبه يملك الرجل "بضع المرأة" <sup>(٨٧)</sup> ؛ وهي ألفاظ موحية بجنسيتها الظاهرة

والطاعية. ووجدوا في رخصة تعدد الزوجات زيادة متعة جنسية للرجال دون التزام بأخلاقيات ومبررات السعد، وتنافسوا في ذلك حتى إن رجلاً مثل حماد بن سلمة وهو من رواة الحديث "تزوج نحو سبعين امرأة، وبعضهم زاد العدد إلى مائة امرأة" (٨٨).

وأضافوا- إسرافاً في المتعة الجنسية- إلى الزواج الشرعي التمسرى، أى نكاح الجوارى بلا أى قيد عددي ما دام للرجل قدرة مالية، وصحة بدنية. كما أضافت طوائف كثيرة من السلفيين زوجات أخريات باسم التمتع وهو زواج يأجر معلوم ولوقت معلوم. والخلفاء والسلاطين- وهم القدوة والمثل- كان لبعضهم المئات أو الآلاف من الجوارى من كل جنس ولون. فالرشيد كانت له نحو أربعة آلاف جارية، وابنه الأمين- وكان له ميل إلى الغلمان- صرفته أمه زبيدة بمئات الجوارى المرتديات زى الغلمان وسمين "بالغلاميات" Les garconnets ليستمتع بهن كما يشاء (٨٩). وأخوه المأمون كانت له مائتا جارية، عبرت إحداهن عن رغبة جنسية لم يشبعها المأمون فأنشدت:

أيا قصركم فيك من (جنس) ومن غلّة  
متى يرقع طيان ضعيف مائتي ثلّة

وفي قصر الإمبراطور المغولي المسلم "أكبر" وجدوا له "خمسة آلاف امرأة" (٩٠)، وفي العصر الحديث مات سلطان مسقط وزنجان سعيد بن سلطان في ١٨٥٦ م عن خمس وسبعين جارية شراكمة وتركيات وحشيات ومن جنسيات أخرى (٩١)، كما أن عدداً من الأمراء العرب في يومنا هذا يتمتعون بجوار مملوكات، عن طريق نخاسة سرية، ولا يرون في ذلك خروجاً على الشريعة، فهم في ذلك سلفيون (٩٢) ويمسرون على نهج الرعي الأول من السلف الصالح حيث تذكر الروايات التاريخية أن الفتوح العربية في صدر الإسلام أثمرت عن توزيع المسترقين رجالاً ونساءً وذرار على العرب الفاتحين فكان كما يذكر المسعودي للزبير بن العوام "ألف عبد وألف أمة" (٩٣).

وزواج المتعة أو نكاح الجوارى بهذا الشكل الفوضوي القائم على مبدأ "ادفع وتملك زوجة أو جارية" لا يخرج عن نظام "المرافقة" عند الغربيين حيث يكون للرجل خليات أو عشيقات يعاشرهن معاشرة زوجية.

ولقد بلغ هذا التمتع الحيواني حدا دفع بالشيخ العجوز أن يتزوج بالمراقة (حرة أو أمة) دون مراعاة لشخصية زوجة أو كرامة امرأة يعاشرها، فالمرأة هي أولاً وأخيراً في متعة الرجل

وإشباع حاجته الجنسية. وللرسول ﷺ حديث فى ذلك يقول بما معناه : " أيا امرأة امتعت عن زوجها فإنها تبيت ليلتها وعليها لعنة الله والملائكة والناس أجمعين ". ومن وحى هذا الحديث يطالب الغزالى المرأة بأن " تكون مستعدة لزوجها فى جميع أحوالها للتمتع بها " (٩٤) ، لا بهم حال المرأة أو رضاها، إذ ليست المرأة إلا " مقتضى الشهوة للرجل " كما عبرت فى نص سابق الصحابية أسماء بنت يزيد.. بل لفقوا حديثاً يساند هذا الشبق الجنسى الذكورى ، فقالوا كذباً بلسان الرسول: " لا تشبع أنثى من ذكر " (٩٥) .

وليس بالضرورة أن يقتزن نكاح الرجل للمرأة بحب إنسانى أو بعشق قلبى.. لقد تحول النكاح إلى عملية حيوانية لتفريغ طاقة أو إشباع شهوة، والنساء مخلوقات لهذا التفريغ أو الإشباع وهذا ما فهموه من قوله ( **ساؤكم حرثكم فأتوا حرثكم أنى شئتم** ) وأطلقوا المعنى التصويرى بشكل يتواءم مع هذه العملية الحيوانية. ولكم كان سعيداً الخليفة المعتصم وقد أفل على بعض رجاله قائلاً: " فى هذه الساعة فضضت ثلاث فتيات " ، مبرراً ذلك بأنهن بنات خصوم له، وابن المقفع يحذر كل رجل قائلاً : " حاذر الغرام بالنساء ، إنما النساء أشباه ! بل النساء بالنساء أشبه من الطعام بالطعام " (٩٦) . ولهذا قال العرب : " نعم الأطييان : الطعام والنكاح " (٩٧) ولارتفعت قيمة الذكورة فى مجتمع الرجال كقيمة التيس فى وسط النعاج، أو كقيمة الديك مع دجاجاته. ولم يكن غريباً أن يتفوه عالم متدين فاضل كابن الجوزى بعبارة لا تليق به أبداً : " الله تعالى شرف الذكر على الأنثى بهذه الآلة " (٩٨) .

وحتى تقوى هذه الآلة العضوية على مهامها الوظيفية فى النكاح ليل نهار، كتبوا أدباً جنسياً يهيج الغرائز ويرجع بالشيخ إلى صباه، كما صنعوا منشطات وعقاقير من قهليل فياجرا عصرها (٩٩) .

وإذا عجزوا عن إشباع المتع الجنسية فى الدنيا لكبر سنهم فإن موتهم يذهب بهم للتمتع فى جنة الخلد بما لم يجدوه فى الدنيا، وسمح لهم الخيال الشاطح أن يذكر ما وعد الله به كل مسلم بتمتعهم بسبعمائة حورية كلما أقتض بكرة واحدة منهم عادت عذراء من جديد.

وإذا لم يجد الرجل ما يرضى غريزته الجنسية فى الحلال- وما أوفر ما يسره من متع النكاح- فإن الدولة فى بعض سلطاتها- يسرت له الزنا فى دور خاصة وفى حارات خاصة للبغايا، نظير ضرائب يدفعها (١٠٠) .

ولقد تصادت بعض الطوائف في المجتمع الإسلامي في تحررها من كل قيمة دينية أو أدبية كالخرمية والقرامطة واستباحات كل الأشكال المحرمة من النكاح والتي عرفت في الجاهلية من نكاح لاستبضاع ، والبذل ، والذوق ، والمقت ، والمقامرة ، ونكاح الجملة <sup>(١٠١)</sup> ، وأصبحت متعة الجنس رخصة وميسرة ومفتشرة حتى قال بعض العابثين " ليس في الأرض محصنة فيقذفونها " <sup>(١٠٢)</sup> .

#### ٨ - المرأة مطبوعة شيطانياً :

وأخر تصور للمرأة في ذهنية الرجل أنها شيطانية، إذ بها مكر الشيطان وخبثه وإغواؤه وإفساده. وإذا لم تكن الشيطان، فإن الشيطان يأتي من قبلها، والرسول ﷺ يقول : " النساء حبال الشيطان" والله يحذر منهن إذ قال في كتابه الكريم: ﴿لن من أنروا بكم وأولادكم عدوا لكم فاحذروهم﴾ . وخوف منهن الرسول كذلك فقال "ما تركت على أمي فتنة أضرب على الرجل من النساء" <sup>(١٠٣)</sup> ، وفسر أن النساء هن المقصود في قوله تعالى ﴿لن أنروا بكم وأولادكم عدوا لكم فاحذروهم﴾ ولما سأله الصحابة: ألن أمهاتنا وأخواتنا وزوجاتنا ؟ أجاب ﷺ : " بلى، ولكنن إذا أصطن لم يشكرن، وإذا ابتلن لم يصبرن" وهذا ما يتمشي مع حديث أخرجه البخاري في النكاح، ومسلم في أول الرقاق وتحت عنوان "باب أكثر أهل الجنة الفقراء وأكثر أهل النار النساء" <sup>(١٠٤)</sup> ، وقال ﷺ في حديث آخر : " المرأة شر كلها ، وشر ما فيها أنه لا بد منها " <sup>(١٠٥)</sup> ، ولا استثناء في جنس النساء ، " فالمرأة الصالحة فيهن - كما يرى للغزالي - كمثل الغرباء الأعصم بين مائة غراب " <sup>(١٠٦)</sup> ، ولهذا فالعالم من يبعد عن النساء فيبقى شرهن، " كما يقول الإمام الذهبي <sup>(١٠٧)</sup> وأما إذا كانت في البيت وجلست معها فإنك لا تأمن ما يحل بك من سوء، يقول الرسول ﷺ : " ثلاثة مجالستهم تميت القلب : الجلوس مع الأثقال ، والحديث مع النساء ، والجلوس مع الأغنياء " <sup>(١٠٨)</sup> ولهذا فإن لسان الدين الخطيب بعد إشارته بحلاوة وظرف نساء غرناطة، يسأل الله ألا يجعل ذلك " من قبيل الابتلاء والفتنة " <sup>(١٠٩)</sup> ، وألفت رسائل في التبصير بشر النساء والتحذير من كيدهن.

يذكر صاحب مخطوط " الزهر الأنيق " السالفون لما أهلكوا ذكر ربات القناع صاحبات الحيل والمكر والخداع ، من ذكرهن والتحذير من شرهن ومكرهن " ألف رسالته تلك <sup>(١١٠)</sup> ، بل بالغ بعضهم وجعل المرأة أشد مكرًا من الشيطان ذاته ، ويرد المغاربة مثلا يقول : " ما يصل إليه الشيطان (بمكره) في سنة تصل إليه المرأة المعجوز في ساعة " <sup>(١١١)</sup> .

وكما وصف الغربيون الشعوب الملونة خارج الجنس الأرى الأبيض بأحط صفات الإنسانية، كذلك فعل الذكوريون المسلمون ونعتوا المرأة المسلمة بأحط الصفات حتى إنهم ليساؤونها بالشیطان الرجيم وبالحيوان الخسيس، ويلقون حديثاً للرسول يقول : " يقطع الصلاة المرأة والحمار والكلب " (١١٢) .

وإذا تحطمت الفلسفات للشعبية فإن المقولات الذكورية لا تزال تتردد فى خطابات الألب الشعبى، بل وللأسف فى مياقات الوعظ الدينى، وكذلك على ألسنة بعض المتعلمين.. وليس فى الدين برغم ما تقدم من نصوص لها رمزيتها وخصوصيتها ما يقدم حجة على وجود طبيعة نسوية شيطانية تؤخذ مأخذ الحقيقة فالمرأة والرجل من طبيعة إنسانية واحدة " النساء شقائق الرجال" وليس الرجل ملاكاً والمرأة شيطانة ، بل الخير والشر يفعلهما الإنسان رجلاً كان أو امرأة **( ومن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره )** - وأن ليس للإنسان إلا ما سعى- ذكرنا وأننى- وأن سعيه سوف يرى.. وكيف تكون المرأة وقود النار، وقد جعل الرسول الجنة تحت أقدام الأمهات .. نعم إن النار كما ذكر القرآن **( وقروها بالنار والحجارة )** ممن يفعلون السوء رجالاً ونساء... وإلا فإن الأبرار سوف يدخلون الجنة كذلك رجالاً ونساء، قال تعالى: **( ادخلوا الجنة أنتم وأزواجكم )** أما قوله تعالى : **( لن من أزواجكم وأولادكم عدواً لكم )** فإن الأزواج هنا خاصة بالرجال وبالنساء فالزوج للرجل وللمرأة ، كما أن الأولاد " ذكور وبنات " .. والفتنة كذلك تكفى من الرجال للنساء ومن النساء للرجال وغض البصر للطرفين ، وتجنب الخلوة لهما اتقاء للفتنة ، والكيد ليس صفة نسوية خاصة بل هو كذلك صفة رجالية أو بالأصح إنسانية عامة، وقد تكلم الله عن أناس يكيدون كيداً، ويكيد لهم الله كيداً.. ودائماً تتجذب النفوس إلى من يجانسها، فالزانية لا ينكحها إلا زان ، والمشرقة لا يتزوجها إلا مشرك، والطيبون للطيبات كما ذكر القرآن.

### التربية فى مواجهة الموروث :

إن الماضى لا يعيش فقط حاضراً، ولكنه يتملكه عتداً وثقافياً واجتماعياً... فكيف نصنع حاضراً مغايراً ، ونشكل مستقبلاً يقتحم الحداثة ويعيش ما بعد عصرها ؟!

باسم الدين الموروث فإن المفاهيم القديمة المتعلقة بطبيعة المرأة كمخلوق أدنى وبوضعها الاجتماعى المحصور داخل بيتها " محجبة مسنورة " لا تزال لها سيادة

وانتشار سواء فى طبقات شعبية أو متعلمة تأخذ بالتصورات السلفية وبالممارسات التقليدية .

لقد أفتى بعض كبار الشيوخ من علماء الدين فى السعودية بأن "خروج المرأة للعمل مصادمة للنصوص الشرعية التى تأمرها بالقرار فى بيتها والقيام بأعمال منزلها (وأن) عمل المرأة خارج بيتها خروج عن الطبيعة النسوية وتعطيل لحكمة الله فى الخلق وسبب كل المتاعب". ويحرم كثيرون من المتشددين فى الدين مصافحة النساء للرجال ويرون فى ذلك "مقدمة للزنا" ويبالغ بعضهم فى التشدد حتى إن مصريا متعلما فى أيامنا هذه يمنع زوجته من العمل ويلزمها بالقلب الدائم حتى مع أطفالها داخل بيتها ولا تخلعه إلا عند نومها (١١٤) .

وفى دراسة مصرية حديثة وافق ٩٦% من الرجال المستفتين على ضرب الزوج لزوجته فى مجال تأديبها، كما أن ٨٦% من النساء موافقت على هذا الضرب... ولا غرابة فى ذلك فقد تربىن وتشكلن فى بيئات محافظة لها دينها وتقاليدها، ولا يستطعن الانعتاق منها أو التمرد عليها، حتى مع وجود نشاط متزايد لفعاليات الحركة النسوية الحديثة التى تعمل لتحرير المرأة وتأمين حقوقها.

ولم نلحظ على ضرب الزوج لزوجته، وللضرب أسلوب شائع فى المجتمع المصرى أو العربى، حيث يضرب الأب بناته، والأخ أخواته تمثيا مع مبدأ " السيادة للرجل والقوامة على المرأة " (١١٥) .

ويطرد مثل ذلك الوضع المخزى فى كثير من الدول المتخلفة بل والمتقدمة. وفى بلد كأوغندا تعود الرجال على ضرب زوجاتهم، إذ لهم حق تأديبهن، حتى النساء اللواتى يشغلن مناصب مهمة فى البلاد يتعرضن للضرب على أيدي أزواجهن، ومنهن سبسيوزا وانديرا كانديبوى، نائبة الرئيس الأوغندى التى أعلنت هجرها لزوجها احتجاجا على ضربه لها بانتظام، وقادت حملة وطنية بمناسبة يوم المرأة العالمى لرفض العنف العائلى كما دعت السيدات إلى تلقيهن دروسا فى فنون القتال للدفاع عن أنفسهن (١١٦) .

وفى إسرائيل أكثر من ٢٣٠ ألف امرأة فى مجتمع لا يزيد عن خمسة ملايين نفس يتعرضن للضرب على أيدي أزواجهن سنويا. كما زادت حوادث قتل الزوجات فى السنوات الأخيرة .



وقد توجد نسوة متسلطات، قاهرات للأزواج، أو حتى مجرمات، ولكن نسبتهن قليلة للغاية، فالنساء في معظم الأحوال ضحايا ولسن جانبيات. والنسبة في مصر للنساء كضحايا ٦٣,٣% مقابل ٢٣,٧% للرجال كضحايا<sup>(١١٨)</sup>، وعلى المستوى العالمي فإن الرجال يضررون ثلثي النساء سواء في دول الشرق أو الغرب كما ورد في تقرير لمنظمة الصحة العالمية.

وفي بريطانيا فإن العنف الزوجي يكلف الحكومة ٣٧٨ مليون جنيه إسترليني سنوياً ما بين نفقات شرطة ومحاكم ورعاية صحية وساعات عمل مفقودة<sup>(١١٩)</sup>.

ومع الإقرار بإلزامية التعليم وإطالة أجله وتكاثر الفرص فيه، فإن البنات في كثير من المناطق الريفية، وبالذات في جنوب مصر يحرمن من هذا التعليم لأسباب اقتصادية واجتماعية وثقافية. وقد جرت العادة في بعض قرى الصعيد أن تلبس الفتاة إذا ما بلغت العاشرة جلباب صبي إذا ما اضطرت للذهاب إلى المدرسة حتى لا تلفت الأنظار إليها أو ترمى بالعار. وإذا أنهت تعليمها الابتدائي قعدت في البيت لتتظاراً للزواج. وتقدر نسبة من يتزوجن في الفئة العمرية ١٢-١٦ سنة بخمسة وسبعين في المائة من الفتيات المتزوجات. كما بلغ متوسط مرات الحمل للصغيرة المتزوجة ست عشرة مرة. كما ترتفع وفيات النساء عند الولادة بسبب الجهل وقصور الرعاية الصحية ونقص الخدمات الطبية في مناطق معزولة أو نائية.

وللأسف فإن المرأة قد روضت وتقبلت طوعاً أو كرها تلك الصورة التقليدية التي رسمها لها مجتمع الرجال، واستجابت لمطالباتها في معظم الدول متقدمة ونامية وبالذات تقدم نفسها كمادة أو سلعة لمتعة الرجل على أغلفة المجلات، وملصقات الدعاية، وفي مسلسلات التلفزيون وأفلام السينما، وفي دور الدعارة، وكباريات الاستعراضات الجنسية، وعروض الزى (المودة) وحفلات السهر والترفيه.

وسقطت للأسف كل القيم التي تحافظ على عذرية الفتاة وصيانة عرض المرأة، وتسابقت الفتيات قبل السيدات في إشباع غريزة الجنس وكأنها من "شريعة الحياة" الحرة للمرأة.

وتذكر إحصائية حديثة في دراسة أجراها صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) أن أكثر من مليون مراقبة من البلدان الغنية سيحملن خلال الأشهر الإثني عشر المقبلة، وأن ٧٥٠ ألف فتاة منهن سيلدن أطفالهن ولن يخترن الإجهاض<sup>(١٢٠)</sup>.

وتتكاثر في المدارس الثانوية بالدول الغربية ظاهرة "البنات الحوامل"، كما تتكاثر في مجتمعاتها ظاهرة "الأمهات العزبات" Les meres Celibataires وتسندها تشريعات وأعراف

توفر الحماية النفسية والاجتماعية والمادية للبنات الأمهات. واستباحث هذه الدول أو المجتمعات، التي تهاوت بإلغاء الرق منذ قرن ونصف القرن، الاسترقاء النسوى بأشكال مختلفة. وتخصص عصابات وبالدات في دول العالم الثالث شديدة الفقر في إفريقيا وآسيا في جلب وبيع فتيات ونساء بأسعار تفتلوت بحسب السن والجمال للتمتع بهن في الدول الغنية سواء في الغرب المسيحى أو في الشرق العربى المسلم، وحتى في دولة إسلامية كإيران، وطبقا لما ذكرته جريدة "انتخاب" فإن ما يقرب من ٨٤ ألف فتاة ليل يتسكنن في شوارع طهران وحدها بخلاف ٢٥٠ بيت دعارة (١٢٠).

وإذا اكتسبت المرأة على الصعيد القانونى حق العمل، وسمح لها بالخروج فى المجتمع والمشاركة فى شئون الإنتاج والخدمات، فإن أزمة البطالة بين المتعلمين والتوجه لمستقبل يشهد إنتاجية متزايدة بدون عمالة بشرية بفضل العلم والتكنولوجيا، فإن السياسات تتجادل حول من يبقى فى العمل ومن يقعد فى البيت. ولاتك فى أن المرأة ستكون مضطرة لضغوط الواقع للتفرغ فى البيت ورعاية الأطفال.

إضافة إلى ذلك فإن المرأة لا تزال - فى كثير من الدول العربية - محرومة من حق المشاركة السياسية والإسهام فى أنشطة المجالس النقابية والتشريعية. وبعضها يمنعها من حق الترشيح فى الانتخابات العامة، وبعضها يمنعها مواء من حق الترشيح أو التصويت فى الانتخابات. وإذا وجدت مشاركة نموية فى بعض الجمعيات الخيرية ومؤسسات المجتمع المدني، فالوجود النسوى رمزى، ضعيف وباهت.

فماذا تفعل التربية لتغيير هذا الواقع ؟ وما دورها المطلوب لتتقيد التصورات عن المرأة وترشيد الممارسات نحوها ومعها فى المجتمع ؟

### حدود الدور التربوى :

دائما وأبدا فإن التربية كنظام أو المدرسة كمؤسسة، تسير وفق إيقاع الحركة العامة للحياة فى المجتمع: تعمل بسياسته، وتحكم بسلطته، وتصبح أكبر مسلك عملى لإعادة تشكيل الحقائق الاجتماعية التى تشكل بها المجتمع من قبل، والمحافظة عليها فى انتقالها من جيل إلى جيل. ولا تعمل التربية أو المدرسة للتغيير إلا إذا كان المجتمع قد تهيأ بالفعل لهذا التغيير وأزم به مؤسساته العاملة فيه.

ولهذا كانت التربية فى التراث الإسلامى تتجانس مع نوعية الحياة فى مجتمعها المحلى أو الطائفى؛ فالتقافة فى المجتمع تشكل التربية، وتصبح فى الوقت نفسه مادة حية لهذه التربية يعاد إنتاجها باستمرار .

ومع ذلك فالتربية فى حدود اختصاصاتها وصلاحتها ملتزمة بالنهوض بمسئولياتها الوظيفية فى بناء البشر من أجل التقدم والتنمية .

- ومن ثم فإن للتربية دورا فى تغيير الموروث الماثور الخاص بالمرأة دينيا وثقافيا، ونقد وتحليل المفاهيم والتصورات الخاطئة والمعوقة، وتجليه رؤية علمية موضوعية لتفعيل دور المرأة وتأكيد رسالتها الوجودية، وتبني منظومة قيمية ترتفع بمكانة المرأة واحترام إنسانيتها وتقدير كفاءتها .

- ولها دور فى توضيح طبيعة ومتطلبات الدور التنميطى للنوع ذكرى وأنثى، وأهمية التكامل والتشارك فى الحياة الشخصية والعامة داخل الأسرة وخارجها، مما يؤدى إلى تغيير الاتجاهات المتميزة للنوع الذكورى على حساب النوع النسوى، وإعادة التثنية السوية للرجل والمرأة على السواء من خلال التكوين التربوى للشخصية فى كافة المراحل العمرية وبالذات فى مرحلة الطفولة كمقنة لنجحة فى بناء إنسان جدير لعصر جديد .

- وللتربية كذلك دور فى التوعية السياسية بحقوق المرأة بثا ونشرا وتمسيقا بواسطة برامج وأساليب تربوية نظامية ولا نظامية موجهة لكافة القطاعات المسئولة والمعنية، مما ينعكس أثره إيجابيا فى مجالات التشريع القانونى، والتمثيل النيابى، والإدارة الحكومية، والعضوية الحزبية، وقيادة الأنشطة والتشكيلات فى الجمعيات المدنية .

### وهذا الدور التربوى مشروط بثلاثة أمور :

١- بلورة فلسفية مستتيرة تحرر المرأة والرجل من أسر المفاهيم المتخلفة والتقاليد البالية، ويصطلح عليها المجتمع بكل فئاته الدينية والعرقية والطبقية.. وتكون فلسفة حاكمة لكل النظم المعرفية والسلوكية والإنتاجية .

ومن ثم فهى بحاجة إلى هيئة حكماء متنوعى التخصصات، يخدمها فقه حضارى جديد يستخلص روح الشريعة السمحة للعاملة لرفى الإنسان أيا كان، ويخدمها كذلك علم إنسانى/ اجتماعى يفيد من تجارب الأمم المتقدمة فى عصرنا الحاضر .

٢ - وضع استراتيجيات تربوية تلتزم بمبادئ وتوجهات هذه الفلسفة نظريا وعمليا في مجالات التعليم والثقافة والإعلام والعمل في نوعيه الإنتاجي والخدمي، مما ينعكس أثره في صياغة وتعديل برامج وأساليب التربية في كل أشكالها النظامية واللا نظامية أو المدرسية والمجتمعية.

٣ - أولا وأخيرا فإنه من المهم بمكان تأكيد إرادة سياسية قوية للسلطة الحاكمة التي تهيب المجتمع للتغيير النوعي في حياته المادية والبشرية، في ضوء فلسفته المستنيرة، وفعاليات استراتيجيته التربوية، مما يؤدي إلى انتظام العمل واستمراريته ونجاحه من أجل خلق كتلة حرجية نسوية تعمل كل الفئات بامتداد الوطن وتصبح قاعدة صلبة تمنع من أي ارتداد أو انتكاس .

وعلى الصعيد التربوي العملي، فسين مناهج الدراسة وبالذات في العلوم الإنسانية والاجتماعية تستدعي بالضرورة مراجعة أصولية لمضامينها المعرفية حتى تتطهر من كل الرواسب التاريخية التي حرفت المفاهيم والتصورات عن المرأة، والتي لا تزال تغذى عقلية الرجل سواء في بيئته الشعبية: ريفية وعمالية، وفي بيئته المثقفة في أوساط المتعلمين.

ولئن يكون من السهل إقناع المدرس التقليدي ليكون مبشرا بهذه الفلسفة وقادرا على التعامل مع هذه المناهج بروح إنسانية منصفة تسقط كل التحيزات الظالمة للمرأة ، فالمنهج الخفي الذي يتحرك به شعوريا ولا شعوريا سواء في دروسه النظرية أو في ممارساته العملية، سوف يسقط كل قيمة حقيقية في تغيير المفاهيم التي تحملها الكتب سطورا مقروءة ويتعارض معها الواقع المعاش عقيدة وسلوكا.

ومع ذلك فالتغيير القيمي بحاجة إلى وقت وجهد ومتابعة حتى تنمو شجرة التغيير وتعطي ثمارها الموعودة .

وأخيرا : كيف ترقى أمة أو حتى تحترم بين الأمم، ونصفها الإنساني يوصف بالسوء ويعامل باحتقار وامتهان؟

ففي رسالته لدرجة الدكتوراه في جامعة المربون والموسومة : " تطور وضع المرأة في تقاليد الإسلام وفي تاريخه " فضح منصور فهمي الوضع المزرى للمرأة المسلمة مما أثار نائرة التسيار السلفي المحافظ، وزادت ضغوطه في مجلس الجامعة المصرية القديمة فأمر بسحب كل نسخ الرسالة وإعادة صاحبها إلى مصر لمحاسنته وعدم تعيينه في الجامعة.

ولازلنا إلى اليوم في قطاعات سلفية عملة وخاصة نفق هذا الموقف الذي يسوؤه كل نقد موجه للتقاليد المحففة بالمرأة والتي تمارس باسم الإسلام. وليست لنا شجاعة عمر بن الخطاب عندما اعترف بفضل الإسلام وتحرير المرأة فقال : " كنا في الجاهلية لا نعد النساء شيئا، فلما جاء الإسلام وذكرهن الله، رأينا لهن بذلك علينا حقا " (١٢١).

كما لم نستجب بصدق وإخلاص لأمر الرسول ﷺ في أقواله: " اتقوا الله في النساء - استوصوا بالنساء خيرا " (١٢٢).

لقد صدقت الجمعية العامة للأمم المتحدة في الدورة ٣٤ وبتاريخ ١٨/١٢/١٩٧٩ على اتفاقية دولية تدعو إلى حذف كل أشكال التمييز ضد المرأة، واتخاذ التدابير لكفالة حقوق متساوية للمرأة مع الرجل في التعليم والعمل والحياة. والدول العربية موقعة على هذه الاتفاقية .. فهل أن الألوان لإسقاط كل تلك التصورات المتهافئة وإنهاء تلك الممارسات اللاإنسانية تجاه المرأة، ونبدأ بتصحيح موروثاتنا وتأسيس تربيته، وترقية ثقافتنا من أجل مستقبل أفضل لنا ولأجيالنا بعنا ١؟

#### المراجع والتعليقات الهامشية :

١. هشام جعيط ، الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربي ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٤.
٢. القزويني ، آثار البلاد وأخبار العباد ، بيروت، دار صادر، ١٩٦٩، ص ٣٣.
٣. المبرد ، الكامل في اللغة والأدب، ج/١، بيروت، مكتبة المعارف، د.ت، ص ص ٣١٢-٣١٣.
٤. محمد الطرى الباهي ، " المرأة المغربية عبر التاريخ ، الرباط ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٨، ص ٨٠.
٥. عبد الحميد الأنصاري ، " المرأة الأنثوية تحت حكم طالبان " في الحياة ، ٢٠٠٢/١/١ ، ص ٩.
٦. إحسان إلهي ظهير، الشيعة والتشيع: فرق وتاريخ، لاهور (باكستان) إدارة ترجمان السنة، ١٩٨٠، ص ٤١.
٧. أبو نصر الحسن بن الفضل الطبرسي، مكارم الأخلاق، بيروت، مؤسسة الأعلى للمطبوعات، ط/٦، ١٩٧٢، ص ٢٣١. وجاء في كتاب كليلة وضمنة: ثلاث مهلكات: التقرب من السلطان وإفشاء السر للنساء وتذوق السم على سبيل التجربة نقلًا عن : د. حازم البيلالي ففى " الإغراء". الأهرام، ٢٠٠٢/٤/٢١م، ص ١٠ ، وقال بعضهم : " إذا أريدت نشر إشاعة فاحكها للنساء ، فإِنَّهن ساذجات سوف يصدقنها ، وثرثرات سوف ينقلنها، وعنيدات سوف يتمسكن بها " .

٨. أبو الحجاج يوسف محمد البلوي، كتاب ألف باء، ج/١، بيروت، عالم الكتب، د.ت، ص من ٣٩٥-٣٩٧.
٩. الفخوجة نظام الملك الطوسي، سياست نامه (مسير الملوك)، مترجم، بيروت، دار القدس، (د.ت)، ص ٢٠٣، ٢٠٧.
١٠. أبو نصر الحسن بن الفضل الطبرسي، مرجع سابق، ص ٢٣٠.
١١. المرجع السابق، ص ٢٣١.
١٢. د. عبد الفتاح أحمد فؤاد، في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكرى الإسلام، الاسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣، ص ٣٨٥.
١٣. د. زينب حسن، "تعليم المرأة" في الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ، تونس، اليكسو، ص ٩٧٣.
١٤. الفخوجة نظام الملك الطوسي، مرجع سابق، ص ٢٠٧.
- وأيضا يوسف الحجاج يوسف محمد البلوي، مرجع سابق، ص من ٣٩٥-٣٩٧.
١٥. سنان ابن ماجه، ج/٢، بيروت، المكتبة الإسلامية، ص ٣٦٧.
١٦. المرجع السابق.
١٧. د. عيلة الكحلاني، "حول الميراث وقضايا أخرى" في الأهرام، ١٢/٧، ٢٠٠١، ص ٢٢.
١٨. ابن حزم، الفصل في المال واليهاء والنحل، ج/٥، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده، ١٩٦٤، ص من ٨٧-٨٩.
١٩. كشرت أقوال السلف في عدم تعليم للنساء للكتابة، ووضع بعضهم أحاديث معززة لأقوالهم، أثر عن عمر قوله: "لا تسكنوا نساءكم الغرف، ولا تعلموهن الكتابة، واستميتوا عليهن بالمرى، وعودوهن قول لا، فلئن نعم تجرئهن على المسألة.
- وابن الجوزي، كتاب الموضوعات، ج/٢، المدينة المنورة، المكتبة السلطوية، ١٩٦٦، ص ٢٦٩. وقال أنه حديث لا يصح.
٢٠. عبد الحى الكتاني، نظام الحكومة النبوية، المسمى للتراتب الإدارية، ج/٢، بيروت، حسن الناشر، ١٣٤٧ هـ، ص من ٢٨٩-٢٩٩.
٢١. انظر د. محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج/٣، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٢، ص من ٤٢-٤٣.
٢٢. انظر مجلة التربية القطرية، ج/٨٣، الدوحة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧، ص ٧٦.
٢٣. الجاحظ، البيان والتبيين، ج/٢، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط/٤، ١٩٧٥، ص ١٨٠.
٢٤. محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٦٧، ص ٦١.

٢٥. الشيرزى ، نهاية التربية في طلب الحسية، بيروت، دار الثقافة، (دبت)، ص ص ١٠٤-١٠٥ .  
وابن الأخوة، معالم التربية في أحكام الحسية (تحقيق روبن لوي)، كمبرج، مطبعة دار الفنون  
جامعة كمبرج، ١٩٣٧، ص ص ١٧٠-١٧٢.
- والقاسى (كان أسبق منهما) ومن قوله: "سلامتها من تعلم للخط أنجى لها)  
٢٦. ابن النجار من علماء للقرن السابع في رحلته المشرقية التي دامت ٢٧ سنة التقى بشيوخ بلغوا ثلاثة  
آلاف شيخ ، ويشيخات بلغن أربع مائة شيخة منهن العراقية والحرائية والشامية  
والأصبهانية والنيسابورية والأصفهانية.  
انظر: بدرى محمد فهد ، تاريخ بغداد للمؤرخ ابن الخطيب البغدادي، بغداد ، وزارة الثقافة  
والإعلام ، ١٩٨٦، ص ص ٦٥-٨٠.
٢٧. من هذه الكتاب طبقات ابن سعد، والحدائق الفناء للمالقي وطبقات الفقهاء للشيرازي، والمنظم،  
وأحكام النساء لابن الجوزي، وتاريخ بغداد للبغدادي، وسطور من العظيمة لمحمد  
كامل حسن، وأعلام النساء لكلالة، والدر المنثور في طبقات ربات الخنود لزيتن  
بنت فوز الماملى.
٢٨. ريسلر، الحضارة العربية ، القاهرة ، دار المصرية للناشر، ولترجمة والنشر، دت ، ص ١٥٨-  
وانظر المقرئ ، نفع الطيب ، ج / ٤ ، بيروت ، دار صادر ، ١٩٧٨، ص ١٦٨،  
وما بعدها.
٢٩. رسائل ابن العربي، ج/١، بيروت، دار إحياء التراث العربى، ١٩٤٨، ص ٣ من رسالته للإمام  
الرازى.
٣٠. الكتاب لأبى الشتاء الألوسى، انظر إبراهيم المبيدى التوزرى، تاريخ التربية بتونس، ص ١٢٢. وقد  
فند شمس الحق العظيم أبادى أحاديث النهى عن تعليم المرأة للكتابة واعتبرها كلها  
باطلة وموضوعة، وألف في الرد على ذلك كتابة: "عقد الجمان في جواز تعليم الكتابة  
للنساء". انظر: د. محمد منير مرسى، تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة،  
علم الكتب، طبعة ١٩٩٤، ص ٢٤٧.
٣١. المنار ، ج/٦، م/١٢، في ١٧/٧/١٩٠٩، ص ٣٣.
٣٢. د. على المحافظة ، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة ١٧٩٨-١٩١٤، بيروت ،  
الأهلية للنشر والتوزيع، ط/٢، ص ١٩٨.
٣٣. د. كرم سامى ، "نساء الأفغان : حريم الشانور.. حرائر بلمايان" فى الأهرام ، ٢٠٠٢/١/٢ م ،  
ص ١٢.
٣٤. كفروا الشاعرة المغربية حكيمة الشاوى التى تسخر من الفهم الساذج العلمى والحرفى والحسى أو  
المادى لعملية خلق حواء من ضلع أعوج لآدم، وذلك فى قولها: ملعون يا سيدتى من  
قال عنك إنك من ضلع أعرج خرجت. الرأية فى ١٤/٦/٢٠٠١، ص ٢٩.

٣٥. وفي المثل الشعبي المرتبط بتأديب البنات "كسر ضلعها" فهو معوج من أصل معوج ، وكسره يعمل لتصحيحه.
٣٦. د.عبد الحميد الأنصاري ، مرجع سابق، وابن بابويه القمي يرى : "حق الرجل على زوجته أن تطيعه في كل شيء ، وليس لها معه حق" كتاب من لا يحضره الفقيه ، مخطوط بالمكتبة الوطنية ببغداد رقم ١١٨٠ ، ص ٢١٨ ج.
٣٧. في الحديث الشريف: لا تمعنوا إساءة الله مساجد الله .
٣٨. قال تعالى: "وكونوا عباد الله إخوانا " "وقل لعبادي" مما يعني الرجال والنساء .
٣٩. وفي القرآن آيات كثيرة تجسد هذه المساواة في القيمة الإنسانية، والجزاء العادل للرجال والنساء.
٤٠. والآية واضحة تماما في قوله تعالى : " هو الذي جعل لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها، وجعل بينكم مودة ورحمة"
٤١. ومن المفارقات المبهجة كما جاء في كتاب "نساء الجزائر.. المجتمع والمائلة والمواطنة" للمؤلفة د.لوسى بريو أن المرأة الجزائرية تستطيع للتشريع لرئاسة الجمهورية وتولى منصب الوزيرة أو السفيرة أو وظيفة القاضي، ولكنها في الوقت نفسه يعاملها قانون الأسرة للمصادر في ١٩٨٤ كقاصر إذ تحتاج لموافقة ولي أمرها لتتزوج أو تسافر. الأهرام في ٢٠٠٢/٣/١٧ ، ص ٦.
٤٢. رسائل الحاجظ ، ج/٣ ، القاهرة ، مكتبة الخالجي ، (دث) ، ص ١٤٦.
٤٣. د.عبد الحميد الأنصاري، مرجع سابق.
٤٤. الفزالي، إحياء علوم الدين، ج/٢، ص ٢٩٢.
٤٥. الأهرام في ٢٠٠٢/٣/١٨ ، ص ٣.
٤٦. الأكثرية عاملوا المرأة على أنها "أمة" محكومة، والأقلية اعتبرت المرأة كالرجل بل سبوا في حالات لتصبح فيها مخدمة، وبعضهم لا يرى للرجل أن يكلف "زوجته خدمته، فإنها غير واجبة عليها" ويرى أن من حقها على زوجها ألا يفعل ولا يأكل ولا يلبس مايؤذيها.
- أحمد بن محمد المنصور، القولك العديدة في المسائل المفيدة، ج/٢، دمشق، المكتب الإسلامي، ١٩٦٠، ص ص ٣٤-٣٥.
- وانظر: محمد بن سحنون، كتاب آداب المعلمين، تونس، دار الكتب الشرقية، ط/٢، ١٩٧٢، ص ٩٣
47. Le Duc d'Harcourt, L'Egypte et les Egyptiens, Paris, Lib,Plan, 1893,P.2-"Les Arabs etaient faits Pour Recevoir des Coups.
٤٨. رسائل الحاجظ، مرجع سابق، ص ١٥٩.
٤٩. ابن مفلح ، الأدب الشرعي والفتح المريعة ، ج/٣ ، بيروت ، دار العلم للجميع ، ١٩٧٢ ، ص ص ٢٤٧-٢٤٨.



٥٠. ابن بابويه للقمي، مرجع سابق، ص ٢١٨ خ.
٥١. ابن عبد البر النمري للقرطبي، بهجة المجالس وألصق المجالس وحشد الذهن والهاجس، القسم الأول، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، (د.ت.)، ص ص ٧٦٠-٧٦١.
٥٢. عباس محمود العقاد، ساعات بين الكتب، القاهرة، النهضة المصرية، ط/٤، ١٩٦٨، ص ٣٢٦.
٥٣. أحمد رشدي صالح، الأدب الشعبي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط/١٩٧١، ص ٢٢٩.
٥٤. توماس مولوزا، "التربية التحديدية في إفريقيا جنوب الصحراء: أوضاعها الحاضرة" في مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات ليونيسكو، ع/٨٢، ١٩٩٢، ص ١٩٦.
٥٥. د. كرمة سامي، مرجع سابق.
٥٦. الخواجة نظام الملك، مرجع سابق، ص ٢٢٣.
٥٧. وفي رواية: "لن يفلح قوم استندوا أمرهم إلى امرأة"، انظر:
- ابن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ص ١.
٥٨. وفي زماننا هذا نرى ملكات في دول أوروبا ورئيسات، منهن مارجريت تاتشر في بريطانيا، وبياندرا نيكي في سرى لانكا، وبى نظير بوتو في باكستان، والشيفتان وجيدة وحسية في بنجلادش.
٥٩. محمد فتحي عثمان، الفكر الإسلامي والتطور، الكويت، الدار الكويتية للطباعة والنشر والتوزيع، ط/٢، ١٩٦٩، ص ٦٥.
٦٠. د. عمرو فروخ، عقيدة العرب في العلم والفلسفة، بيروت، ط/٣، ١٩٦٩، ص ٥٧.
٦١. د. عبد البديع عبد العزيز الخولي، الفكر التربوي في الأندلس ٤٠٣-٤٧٨هـ، القاهرة، دار الفكر العربي، ط/٢، ١٩٨٥، ص ٧٢.
٦٢. محمود الشرقاوي، التطور روح الشريعة الإسلامية، صيدا-بيروت، للمكتبة المصرية، ١٩٦٩، ص ص ٣٠٧-٣٠٨. وانظر: رجاء شعير: هل تتولى المرأة الوظائف القضائية؟ في الأهرام ٢٤/٣/٢٠٠٢، ص ٣٧.
63. Fatima Mernissi, Sultanes oubliées, Femmes chefs d'Etat en islam, Paris, Albin Michel, 1990, 291p.
- وكتبته المؤلفة بعد نجاح بى نظير بوتو فى انتخابات ١٩٨٨/١١/١٦، وهجوم منافسها الخاسر نواز شريف معللا بأن نجاحها سابقة خطيرة إذ لم يوجد فى تاريخ الإسلام ملكات أو رئيسات حكومة وأرادت المؤلفة أن تظهر للمسلمين وللعالَم بأن الإسلام عرف حكما نسويا لعشرات السديت اغتالهن التاريخ وأخفى أسماءهن بمؤامرة صامتة للرجال.
٦٤. جمهورية أفلاطون (تعريب حنا خباز)، بيروت، دار التراث ١٩٦٩، ص ص ١٥٤-١٥٥ .

٦٥. الخواجة نظام الملك، مرجع سابق، وفي الأدب الشعبي المصري " المرأة عورة يجب سترها والرجال حين يزوجون بناتهم فإنهم 'يدارون عرضهم أو يلمونه' .  
أحمد رشدي صالح ، مرجع سابق ، ص ٢٢٥ .
٦٦. جميل بن خميس المسعدى، قلموس للشريعة الحاوى طرقها الوسيعة، ج/١١، مسقط، وزارة التراث القومي والثقافة ، ١٩٨٢، ص ١٦٢ .
٦٧. الطبرسي، مكارم الأخلاق، بيروت، مؤسسة الأعلمى للمطبوعات، ط/٦ ، ١٩٧٢، ص ٢٣٣ .
٦٨. الشريف الرضى ، لهج البلاغة ، القاهرة - بيروت، الهيئة العامة للكتاب، (د.ت)، ص ٣١٨ .
٦٩. الفزالي ، الأدب في الدين ، ملحق بكتابه المنقذ من الضلال، القاهرة ، مكتبة الجندى ، ( د.ت ) ، ص ٦٣٠ .
٧٠. إسماعيل بن محمد العجلوني، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما أشتبه من الأحاديث على ألسنة الناس، ج/١، القاهرة، مكتبة القدس، ١٣٥١هـ، ص ١٢٣ .
٧١. أبو القاسم محمود الزمخشري، ربيع الأبرار، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس رقم ٣٤٩٩، ص ٣٤١ .
٧٢. دولجة مجود عبد الله الأطرقي، المرأة في أدب العصر العباسي، بغداد، دار الرشيد للنشر، ١٩٨١، ص ٢٦ .
٧٣. دزيب حسن، مرجع سابق، ص ٩٧٥ .
٧٤. لطيفات الكبرى لابن سعد، ج/٨، بيروت، دار صادر، (د.ت)، ص ٣٠٨ .
٧٥. المرجع السابق، ص من ٤١٢-٤١٣. هذا المثال للنسوى الرائع في البطولة وجده المسلمون للأسف في صفوة الفرجة إبان الحروب الصليبية وبشهادة الأصفهاني إذ كتب قائلا: " وفي الفرلج نساء فوارس لهن دروع وقنانيص- وكن في زى الرجال ويبرزن في حومة القتال". المصاد الكتب الأصفهاني، الفتح القسي في الفتح القسي، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، (د.ت)، ص ٣٤٩ .
٧٦. ذكرت غزوة بلت قيس: " اختلفت يدي ويد رسول الله (ص) في إثناء واحد في الوضوء" طبقات بن سعد، مرجع سابق ، م/٨ ، ص ٢٩٦ .
- وانظر د. محمود المعير، دراسات تراثية، مرجع سابق، م/٣، ص ص ٤٢-٤٣ .
٧٧. قال تعالى: " قل للمؤمنين يغضوا من ألباسهم... وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن..."  
النور : ٣٠، ٣١ .
٧٨. ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، م/٦، حيدر آباد للركن، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٧هـ، ص ٣٦٥ .

٧٩. جميل بن خميس السعدى، مرجع سابق، ج/١١، ص ١٥٦.
٨٠. د.محمود كمبـ وآخرون، الإدعاء في الثقافة والتربية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٧، ص ٦١.
٨١. محمد بن بابويه القمي، مرجع سابق، ص ٢٣١/ظ.
٨٢. أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني، ال ذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٥، ج/ ٣، ص ٢٣.
٨٣. جميل بن خميس السعدى، قاموس الشريعة الحاوي طرقها الوسيعة، مسقط، وزارة التراث القومي والثقافة، ١٩٨٢، ص ١٤٨.
٨٤. عبد الغنى أحمد ناجى، "الأومة والطفولة في الإسلام" في مجلة الأهر، ١٩٧٤، ص ٦.
٨٥. ابن ظهير، الفضائل الباهرة في محاسن مصر والقاهرة، القاهرة، وزارة الثقافة، ١٩٦٩، ص ٢٠٤.
٨٦. محمد بن بابويه القمي، مرجع سابق، ص ٢٢٤/ظ.
٨٧. د.فهمى جدهعان، أسس التقدم عند مفكرى الإسلام في العالم العربى الحديث، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩، ص ٤٧٥.
٨٨. أبو بكر البيهقي، الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مذهب السلف وأصحاب الحديث، بيروت، دار الأفاق الجديدة، ١٩٨١، ص ١٧-١٨.
٨٩. د.حسن الباشا، الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية، ج/١، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ٣٤٣.
90. Wiebke Waiser, Femmes en Islam, Paris, Sindbad, 1981, p.70-71.
٩١. نورية السدافى، تاريخ المرأة العمالية، الكويت، مطابع دار السياسة، ١٩٨٤، ص ٢٧.
٩٢. ألفت السلطات الكويتية القبض على عصابة تضم كويتيين وبنجاليين متخصصين فى بيع فتيات ونساء رقيات. ولقد رايت أنا شخصيا فيلما وثائقيا فرنسيا لأمر عربى ومعه فى حمام السباحة داخل قصره المنيف جوار اشتران عن طريق التماسه للسرى.
٩٣. د.واحدة مجيد عبد الله الأطرق، مرجع سابق، ص ٣٣.
٩٤. د.عبد الحميد الأنصارى، مرجع سابق.
٩٥. محمد بن على الشوكانى، الفوائد المجموعة فى الأحاديث الموضوعية، جدة، ورثة الشيخ محمد نصيف، ط/٢، ١٣٩٢ هـ - ببيروت، ص ٢٧٥.
٩٦. ابن المقفع، الأدب الصغير والأدب الكبير، بيروت، دار صادر، (د.ت)، ص ١١٧.
٩٧. ابن قتيبة الدينورى، عيون الأخبار م/١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ص ١٩.
٩٨. ابن الجوزى، تليس إيليس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ص ١٩.

٩٩. هذا ما خرجت به من قرائتي لعدد من المخطوطات العربية بالمكتبة الوطنية في باريس عن أدب الجنس.
١٠٠. ادعى إدريس عماد الدين، تاريخ الخلفاء الفاطميين بالمغرب، بيروت، دار الحزب الإسلامي، ١٩٨٥، ص ٥١٨.
١٠١. البيروني، في تحقيق ما للهند من مقولة في العقل أو مرذولة، حيدر آباد، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٩٥٨، ص ٨٣.
١٠٢. الألباري، نزهة الألباء في طبقات الأدياء، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، (د.ت)، ص ٤٧٩٨.
١٠٣. الذهبي، سير أعلام النبلاء، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢، ص ص ١٢٦-١٢٧.
١٠٤. السلمي، كتاب طبقات الصوفية، باريس مكتبة المستشرق بول جوتليير، ١٩٦٠، ص ٢٩١.
١٠٥. الذهبي، مرجع سابق، ص ص ١٢٦-١٢٧.
- ولنظر الشريف الرضي، مرجع سابق، ص ٣٩٦.
١٠٦. د. عبد الحميد الأكصاري، مرجع سابق.
١٠٧. المرجع السابق.
١٠٨. الكليني، لكافي، طهران، مكتبة الصدوق، ١٣٨١هـ، ص ٦٤١.
١٠٩. لسان الدين بن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٣، ص ١٣٩.
١١٠. كتاب لزهرة الأتيق في اللبوس والتعنيق (المؤلف مجهول) مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس برقم ٣٦٧١، ورقة ١/ ظهر.
111. Wiebke Walther, op.cit., p.80.
١١٢. ولحديث أخرى تحط من قدر المرأة وهي موضوعة أو مجردة من سياقاتها وخصوصيتها .  
انظر: أبو نصر الحسن بن الفضل الطبرسي، مكارم الأخلاق، بيروت، مؤسسة الأعلمى للمطبوعات، ط/٦، ١٩٧٢، ص ص ٢٣٠-٢٣٣.
١١٣. د. محمد علي البار، عمل المرأة في الميزان، جدة، لدار السعودية للنشر والتوزيع، ط/٢، ١٩٨٤، ص ص ٢٢٣-٢٢٤، الأهرام في ٢٠/٢/٢٠٠٢، ص ١٧.
١١٤. القصة نشرت في ثلاث صفحات كاملة في جريدة، أخبار اليوم - ٢٩/١٢/٢٠٠١، وتأثرت الرأي العام .
١١٥. الأهرام في ٢٥/١/٢٠٠٢، ص ص ٣٤-٣٥ تحت عنوان " العنف ضد المرأة " .
١١٦. الأهرام في ١٨/٢/٢٠٠٢، ص ١، تحت عنوان " لا .. لضرب الزوجات " .
١١٧. الأهرام في ٣٠/١/٢٠٠٢، ص ٧، و الأهرام ٢٧/٥/٢٠٠٢، ص ١ و الأهرام ٢٣/٦/٢٠٠٢ ص ٢.
١١٨. الأهرام في ٢٤/٤/٢٠٠٢، ص ٢.

١١٩. ملحق الأهرام في ١٢/٢٨/١٩٩٩، الصفحة الأخيرة .
١٢٠. جريدة الرؤية القطرية في ١٢/٥/١٩٩٨ ، الصفحة الأخيرة وجريدة الأهرام في ٢٥/٦/٢٠٠٢ ، ص٦.
١٢١. إقبال بركة ، " الإسلام ثورة من أجل النساء " في الأهرام، ١٢/٥/٢٠٠١ ، ص ١٠.
١٢٢. إسماعيل بن محمد العجلوني، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على لسانه فنانس، ج/١ ، القاهرة ، مكتبة القدس ، ١٣٥١هـ ، ص ٤٦ ، ١٢٠.



موسوعة التربية والمستقبل

العلوم البينية أو منهجية  
الألفية الثالثة

أ. د ضياء الدين زاهر







## العلوم البينية أو منهجية الأنثية الثالثة !

د. ضياء الدين زاهر

" إن أخصب ميادين تقدم العلوم هي تلك التي  
أهملت باعتبارها أرضا لا صاحب لها وتقع على حافة  
التخصصات القلقة فعلا "

( روبرت فينر ) .

كان من نتيجة التوسع في جبهة العلم ( الطبيعي والإنساني ) أن أصبح العمل الفردي في كل تخصص علمي قليل الجدوى ومحدود الحيلة ، إلا في حالات نادرة . كما زادت المسافات والانقطاعات بين المشتغلين في كل علم على حده ، بل في داخل كل تخصص دقيق ، وتباينت عاداتهم العقلية ، وأصبح القليل منهم هو الذي على دراية بما يحدث في التخصصات الأخرى لو المجاورة .

وقد دعت تحولات علمية وتكنولوجية بل واجتماعية اقتصادية وبيئية إلى ضرورة إيجاد جسر بين هذه التخصصات ، وحثمت اتجاه المؤسسات العلمية والأكاديمية ، بمعناها الشامل ، إلى توجيه نشاطاتها في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع لتعطي ، بقدر المستطاع الاحتياجات الحالية للمجتمع الذي تخدمه ، فالجامعة ومراكز البحث على وجه الخصوص أصبحت المكان المناسب تماما لتطوير البحث العلمي ، وفي إمكانها متابعة التطورات في التخصصات الأساسية وتقسيماتها الفرعية ، وفي إمكانها أيضا اختبار وفحص الحدود بين التخصصات والنظم العلمية وتسهيل إعادة إكمال المعلومات . ويمكنها كذلك أن تنشط سرعة الفهم والحماس لدى باحثيها وطلابها كما تفرس الحكمة لدى الأكبر سنا .

ولعله من الضروري التأكيد على أن المناقشات التي تتم الآن بشأن ماهية العلوم والاقترابات البينية ووظائفها ذات جذور حديثة نسبيا ، فهي لم تبدأ سوى مع بداية عام ١٩٥٠ ، وإن كانت دراسة التخصصات البينية ذاتها لها تاريخ طويل ممتد في الماضي البعيد . فأكاديمية

(١) أساتذة التخطيط والدراسات المستقبلية بجامعة عين شمس ورئيس التحرير.

أفلاطون لم تنظم طبقا للحدود الصارمة التي نتصورها الآن بين مواضيع التخصصات مثل الرياضيات والموسيقى وعلوم الجدل ، ولكنها كانت تتبع أساساً من الحاجة إلى إعداد مبدئى للفرد يودى به إلى فهم الطبيعة والروح البشرية وينتهى عند تدريب نهائى كان يبلغ الذورة بشكل مثالى فى الوصول إلى الحكمة ، ولعل ما كان يحدث فى معابد وجامعة مصر القديمة فى عين شمس ( أون ) ، والكرنك ، وطيبة ، ومنف وأتريب والاسكندرية قبل ذلك بألفى عام يكاد لا يختلف كثيراً عن ذلك . وهذه الجهود جميعا كانت تهدف إلى تنظيم العملية التعليمية .

واهتمام مشابه أكثر حداثة قوجه إلى التخصصات المتطورة التى تشمل العلوم التى تعتمد على بعضها وأيضاً حقول الدراسة المستقلة ذات الاهتمام الأكثر قرباً بأهمية دراسة التخصصات البيئية ، يمكن تتبعه فى التطورات فى التعليم الذى بدأ فى منتصف القرن التاسع عشر .. حيث بدأت الجامعات فى ألمانيا وفرنسا ثم فى الولايات المتحدة تنظم إدارياً فى كليات ومدارس دعت إلى مزيد من التوالد فى التخصصات والوحدات ، وظهرت العلوم المتوقعة ، فالعلوم الاجتماعية ترعرت عنها فروع الاقتصاد والاجتماع وعلم النفس والاثربولوجى والعلوم السياسية ثم التربية .. إلخ ، ومن تحت عباءة الفيزياء خرجت الكيمياء والرياضيات التطبيقية .. إلخ . وكل نظام تخصصى كان يحمل فى داخله هدفه الذى دفعه إلى التخصص باطراد ، لدرجة أن الدراسة داخل تخصص ما أصبحت تنقسم إلى أجزاء على أسس من مبادئها أو أسسها المستقلة ، ولأن الأسس المستقلة أصبحت تستزيد كذلك كانت مثيلاتها من التكوينات والتشكيلات الجامعية التنظيمية . واستمر الأمر يسير ولكن ببطء نسبى .

ومع انتهاء الحرب العالمية للثانية كانت التخصصات الجامعية قد تكاثرت إلى أعداد كبيرة وتم انشاء أقسام علمية جامعية موازية لها ومستقلة عن غيرها من التخصصات . وقد أدت حاجة هذه الأقسام الجامعية إلى مزيد من الدعم المالى والاجتماعى لها إلى ظهور منافسات متعددة بينها . ولعل ظهور تلك المنافسات وحاجة كل قسم إلى الاستقلالية حفاظاً على كيانه المفترض أدبا إلى المزيد من المقاومة للجهود التى تدعو إلى وحدة المعرفة والأخذ بالعلوم البيئية ومناهجها ، فاشتعلت المعركة بين أنصار تفتيت المعرفة ( العلمية والإنسانية ) وبين أنصار وحدة المعرفة ( الداعين إلى البيئية والتداخلية بين العلوم ) ، وقد كسب أنصار الفريق الثانى الكثير من التأييد للحاجة الملحة لهذه العلوم والمناهج ، وأيضاً لعوامل كثيرة سنأتى على ذكرها فيما بعد .

### التخصصات البيئية .. للماهية والأشكال :

قبل أن نمضى فى بيان أوجه الحاجة الملحة للعلوم والاكترابات المنهجية البيئية ، يمكننا أن نحدد ماذا نقصد بالتخصصات والعلوم البيئية ؟ وما هى أشكالها وحدودها ؟ وذلك باعتبار أن الصعوبات المتصلة بهذه العلوم والمناهج تتوقف على مدى فهمنا للمصطلحات المستخدمة فيها .

كنتيجة لحداثة مفهوم أسلوب التخصصات البيئية وملحقته ، ولتعدد الروى الفلسفية له ، نجد اختلافات ملحوظة فيما نعنيه بهذه المفاهيم ، على أننا سوف نقدم على مخاطرة تحاول من خلالها التصدى إلى اقتراح إطار لتحديدات متفق عليها نسبيا بشأن هذه المفاهيم .

لنبدأ أولا بمفهوم " تخصص أو نظام علمى " ويقصد به مجموعة المعارف المقبولة ذاتيا أو المناسبة لكيانات محددة ومعروفة جيدا ، مؤسسة بطريقة منظمة على أسس المبادئ المقبولة بصفة عامة ، بمساعدة قواعد منهجية أو إجرائية ، مثال على ذلك الفيزيكا والرياضيات والاجتماع والكيمياء والاقتصاد .

أما الدراسة التخصصية فتشير إلى الدراسة العملية (سواء كانت بحثا أم تدريسا أم كلاهما) والذي يقوم بها عالم أو أكثر فى نطاق نظام واحد .. مثال ذلك دراسة عالم الفيزيكا ، أو مجموعة من علماء الفيزيكا ، فى مجال تخصص الفيزيكا .

يأتى بعد ذلك مفهوم للتربية متعددة التخصصات ؛ وللمقصود بها التربية التى يسعى إليها شخص ما يرغب فى أن يتعرف على أكثر من تخصص ، على الرغم من أنه قد لا يوجد ارتباط على الإطلاق بين هذه التخصصات ، أى أنها عملية خلط بين تخصصين ، أو أكثر مع بقاء كل منهما منفصلا . والمثال القريب لذلك هو الطالب الذى يدرس مجموعة من المقررات الدراسية غير المتقاربة مثل الموسيقى والفيزيكا وعلم الاجتماع ، أو يدرس اللغة اليونانية واللغة الفرنسية والرياضيات .

وواضح أن هذا النوع من التربية يستهدف إعداد الفرد إعدادا متكاملًا .

وهناك أيضا اصطلاح أو مفهوم الدراسة التعددية وهو عمل ( تدريس ، بحث ، تعلم ) يقوم به عالم أو مجموعة من العلماء ويتضمن استعمال تخصصات مختلفة معا بحيث تكون الكفاءة فى تخصص ما مرتبطة مسبقا بمعرفة كاملة بالتخصص الآخر أو بتخصصات أخرى . مثال ذلك : عالم التاريخ الطبيعى الذى يكرس نفسه لدراسة الفيزيكا والكيمياء والرياضيات .

ومع تبلور المفاهيم السابقة أمكن رؤية مفاهيم أخرى أكثر تعقيدا وتشابكا ومنها اقتراب أو منهجية التخصصات البيئية وهو اصطلاح مريبك ، فعندما يؤخذ في معناه الواسع فإنه يعنى كل المحاولات غير التخصصية فى البحث والإدارة والتعلم . ولكن الاستخدام الأكثر قبولا أنه يتضمن المجهودات المبذولة نحو استحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين آخرين أو أكثر موجودين بالفعل . وإذا أحرز التخصص الجديد نتائج حقيقية مقبولة على نطاق واسع اعتبر التخصص الجديد علما جديدا .

ويستخدم اقتراب التخصصات البيئية فى مجال البحث العلمى ، حيث يقوم به عالم أو أكثر يريد أن يعمل مجموعة من المشكلات التى يمكن الوصول لحلولها ، عن طريق وضع تخصصات قائمة فعلا وتحولها إلى تخصص جديد ، مثال ذلك : الفيزيكا الفلكية ، والفيزيكا الحيوية ، والفيزيكا الجيولوجية ، والبيولوجيا الإشعاعية ، وعلوم أخرى كالكيمياء الطبيعية ، وعلم نفس اللغة ، والسيرناتيقا ، وعلم الجمال الحديث .. إلخ .

#### الاقترابات حديثة فى العلم :

وقد ظهرت فى الآونة الأخيرة اقترابات أخرى تعد من أكثر الاقترابات حداثة فى المعجم العلمى منها :

اقتراب التخصصات المتجاوزة أو المتبادلة والاقتراب عبر التخصص ، ويعنى الاقتراب الأول ( المتجاوز ) ، الدراسة العلمية التى يقوم بها مجموعة من العلماء ، تدرب كل منهم فى تخصص أو أكثر ، بغرض البحث المنظم فى مشكلة كيفية التحكم فى التأثير الجانبى السلبى للتخصص من أجل جعل البحث والعلم والتعلم أكثر جماعية . ويهتم البحث فى التخصص المتجاوز أساسا بتطوير إطار عام يجب من خلاله الاقتراب من المشكلات المفتارة والمشكلات الشبيه بها . بل إن البحث فى التخصصات المتجاوزة يتوقف على تطوير ( إطار نظرى شامل ) ليس فقط لبعض المشكلات ، بل كأساس لجميع ( البحوث الامبيريقية ) فى العلوم الاجتماعية والسلوكية . كما يرى بعض الكتاب أن الجهود المبذولة فى التخصصات المتبادلة تهتم أساسا (بوحدة نظرتنا إلى العالم ) فهم يرون أن البحث بهذا الاقتراب أو تلك المنهجية يفترض مسبقا أن المشتركين فيه يحاولون أولا، تأسيس أرضية مشتركة تتضمن مفهومات للثقافة الإنسانية ولوظيفة العلم فيها ، وكذلك للعوامل الأساسية فى العمليات الكاملة للتبادل الحضارى .

أما الاقتراب عبر التخصص ( أو المقطعى ) فهو دراسة علمية يقوم بها عالم أو مجموعة من العلماء فى محاولة لحل مشكلة ما أو مجموعة من المشكلات ، التى لا يستطيع نظام واحد أن

يتعامل معها بطريقة كافية . وهذا يكون عن طريق توزيع مداخل وطرق تقنية لبعض التخصصات المتصلة ، ويتم هذا من دون أى محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها أو حتى أجزاء منها فى تخصصات جديدة .

ولا يمكن الزعم بأن للمزج الذى يتم بهذه الطريقة أو الخبرة التى نكتسب منها يمكن اعتبارها نموذجاً أو مثالا لحل مشكلات أخرى منازرة بدون تعديل أساسى .

والعلماء العاملون فى مثل هذا المشروع عبر التخصص يجب أن تكون لهم أرضية مشتركة ، ويفهمون لغة بعضهم ، ومن ثم يبدأ العمل من هذه الأرضية ولكن من دون أن يهدف هذا العمل إلى تطوير نموذج علم شامل . وأوضح مثال على ذلك هو استخدام علماء الفيزياء والاقتصاد والعلوم الاجتماعية والمعالين لتخصصاتهم فى إيجاد حل أفضل لمشكلة " الإسكان " فى مدينة كبيرة . لذا فإن هذا المصطلح غالبا ما يشير إلى أسلوب أو منهجية للبحث فى المشروعات الكبرى .

وبالرغم من أن اقتراب التخصصات البينية وعبر التخصصية يستملان ، غالبا كاستراتيجيات فإنه يمكن القول إنهما فى البدايات ، حيث أن كلا منهما يعالج مشكلات أو ظواهر كبرى ، ويختلفان فى قواعد الاستقرار ، فالاقتراب التخصصات عبر التخصصية ( أو المقطعية ) يهتم أساسا بحل معقول للمشكلات المطروحة ، فى حين يكون لاقتراب التخصصات البينية منتج خاص وفريد وهو وضع إطار نظرى شامل وثابت نسبيا .

#### المؤسسات العلمية والأكاديمية والاختراعات البينية :

الشيء المثير فى البحث العلمى اليوم هو زوال الفروق بين ما هو " بحث وأساسى " وما هو تطبيق ، وهكذا لم يعد العلم شيئا خاصا ، بل أصبح جزءا من نسيج الحياة اليومية ، ولقد تطورت وحدات البحث والتدريس مما جعلها تخطو خطوات أكثر اتساعا فى أكثر من نظام من التخصصات التقليدية . فأصبح البحث العلمى ينطوى على ديناميكية فريدة ، فألى جانب التخصص العلمى الفرعى توجد عمليات التداخل والتشابك والتكامل بين العلوم ، ويجد المنطق فى التطورات العلمية الحادثة داخل رحاب المؤسسات الأكاديمية والعلمية أنها أصبحت لا تعبأ كثيرا بالانقسامات الفرعية للمعرفة قدر اهتمامها بالمسائل المرتبطة بالمشكلات الملموسة للإنسان والانتاج ، وذلك من خلال استخدام جهود جماعية لعدد من التخصصات .

كما نجد فى العمل فى المحيط القريب من هذا النوع مثل الطبيعيات فى الكيمياء ، والكيمياء والفيزياء فى علوم البيولوجى ، والكيمياء الحيوية ، والنواحي الحسابية فى كل العلوم

والتخصصات ، واستخدام نماذج رياضية وفيزيائية فى العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية فى تكنولوجيا ، والتكنولوجيا والعلوم المرتبطة بها ، والعلوم السياسية فى الإدارة والاقتصاد فى التربية والمعلومات . كل هذه التداخلات وغيرها تثير التساؤل التالى : ألم يحن الوقت بعد لإعادة تعريف وتحديد التخصصات العلمية الأساسية ؟

التقسيم الشائع بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية قد تلاشى تقريباً نتيجة التفاعل بين هذين الشكلين للمعرفة ، ونشأت على الحدود بينهما علوم جديدة كما سبق وأوضحنا أمثلة لها . كما ظهرت تطبيقات عملية وأكاديمية لهذه التخصصات والاقترابات وآية ذلك ما حدث وحدث فى جامعة " ويسكونسن غرين باى " الأمريكية ، ومعهد " السبير ناطيقا " فى روسيا ، وجامعة " ليو بليانا " فى يوغوسلافيا المتابعة وغيرها .

وتدلنا الشواهد اليوم على قصور وضيق أفق البحث الذى يقتصر على معالجة مشكلة ما من خلال تخصص علمى واحد ، بل يدل على بعده عن المشكلات الفعلية للحياة ، ويمثل للأسف حالات محزنة لسوء استخدام البحث العلمى .

وترتيباً على ذلك فإنه أمكن تحطيم الحواجز بين الموضوعات العلمية التقليدية ، فظهرت وحدات جديدة مشتقة من التخصصات العديدة الموجودة . كما ظهرت مفاهيم ومناهج بحثية جديدة كل الجودة مثل مناهج التخصصات البينية والمتجاوزة وعبر التخصصية ، تلك السابق الحديث عنها . كما ظهرت علوم جديدة تعتبر أمثلة ساطعة على تكامل المعارف فى طبيعتها "السبير ناطيقا" والسقى هى نتاج تكامل علوم الرياضيات وعلم وظائف الأعضاء والفيزياء والالكترونيات والرادار والمنطق ، وعلوم أخرى كعلم الجمال والهندسة البيولوجية .. إلخ .

وبديهى أن قبول هذه الخصائص الفريدة يعتبر نقطة تحول فى مهام المؤسسات العلمية والأكاديمية ، وفى مقدماتها الجامعات ، فى إيجاد الحل للقضية الأساسية التى تشغل المجتمعات ألا وهى قضية تحرير الإنسان ، إذ أصبحت دراستها من الناحيتين الطبيعية والاجتماعية لها نفس القيمة العلمية .

والميزة الرئيسية لمثل هذه المناهج البينية أو المتجاوزة غير التخصصية تكمن فى حقيقة أنها تتيح فرصاً استثنائية لتقديم نماذج جديدة من الخبراء ذوى التعليم والتأهيل العالى والعاملين فى مجالات البحث والتفريس . وهذا أمكن حدوثه من دون الحاجة لإيجاد منشآت جديدة منفصلة من شأنها إن أجلاً أو عاجلاً أن تحدث خلافاً فى إتمام البحوث والنشاطات الموجودة وتعمل على

تكفيك فرق البحث ، وترفع التكاليف ، والشرط الأكثر أهمية المقدمة الناجمة لأسلوب التخصصات البيئية والمتجاوزة هو توفير نظام محكم متطور من حيث الألقى العلمى والاتصالات الثقافية ، يجرى فيه البحث داخل الوحدات الداخلية للمؤسسات الأكاديمية ، بما يؤدي إلى تطويرها إلى هيئات بحثية تكون مرتبطة بالمشكلات المركزية الملموسة للمجتمع وللبينة التي تقع فيها هذه المؤسسات .

ولا يمكن للمناهج والعلوم البيئية والمتجاوزة أن تتطور ما لم يكن هناك ثقة فعلية ومتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات الأكاديمية ( الجامعية خاصة ) وهؤلاء يجب ألا ينطلقوا على أنفسهم ولا عن نقلياتهم المهنية ولا عن مجتمعهم ويصبح للبحث العلمى الجماعى هو أداة تكوين هذه الثقة .

وتتل الشواهد على أنه لا يوجد فى جملعتنا وأصلنا العلمية اتصال علمى ذو ألقى متطور ولا يوجد عمل جماعى حقيقى ولا نقد علمى موضوعى ، باختصار فإن الجامعات لا تعمل بدرجة كافية كهيئة علمية . وفى حدود شكلية ، فإن الدارس الآن لا يسمح له أن يحصل على البرنامج الدراسى الخاص به محتوياً مناهج التخصصات البيئية أو ملحقاتها ، كما لا تزال مؤسسات الجامعة متشبثة فى هيكلها التقليدية الضخامة ، وبرامجها التفسيرية ، وأهدافها المقصورة التى تقدم لنا خريجين ذوي ألقى ضيقة من المهارات الوظيفية ، حيث أن هؤلاء الخريجين ليس فى مقدورهم أن يتكفوا مع المستوى العريض من المهارات الذى يحتلجه المجتمع ، فإنه يتعين عليهم غالباً أن يحصلوا على دراسات أوسع بعد تخرجهم ليعتدوا أنفسهم لمهنتهم المهنية .

ويصبح على الجامعة خصوصاً مسؤولية إعادة النظر فى فلسفتها وبرامجها وتنظيماتها الحالية لتحقيق المطالبات التى تمثلها التنمية فى ثوبها المجتمعى الجديد الذى يستهدف - فيما يستهدف - توفير وإعداد كوادر فنية مؤهلة للنهوض بهذه التحولات الحاسمة فى بنية المجتمع وإطاعته التى كان من نتائجها ظهور مجموعات من القضايا الاجتماعية والتنمية ذات الطابع المركب ، منها قضايا البيئة والسكان والوقت والتلقى الاجتماعى والمياه والمخدرات والإسكان والطاقة والقضاء وغيرها ، ولتى يصعب على الخبراء المتخصصين تناولها من منطلق واحد فقط ، فقد ظهرت الحاجة إلى نوعيات جديدة من الخبراء القادرين تأهيلاً تركيبياً متكاملًا ومتعددة العناصر .

لهذا ، تعاضلنا الاتجاه نحو توفير نوعيات من الخبراء ذوي الرؤية الشمولية والأساليب المتكاملة الفعالة ، وقد يتطلب هذا جهدا مشتركا بين التخصصات والأساليب المختلفة ، ومن ثم تصبح في صا استثنائية لتقديم نماذج جديدة من الخبراء ذوي التخصص العالي للقضاء على الآثار السلبية للعداء التاريخي بين الثقافتين ، ثقافة العلوم الطبيعية وثقافة العلوم الاجتماعية على حد تعبير " سنوه " .

وهذا في تحليله النهائي يتطلب تحريك الأبنية التنظيمية الجامعية مما يسمح بظهور هياكل تنظيمية جديدة ، كما حدث في معظم دول العالم التي حولت الجامعة من مجرد كونها جامعة إلى جامعة متعددة ، ومن جامعة متعددة إلى عديدة التلوع .

**التربية البينية ضرورة في مؤسساتنا الجامعية والعلمية :**

ويكبر هذه التحولات ، إنما تمثل تحديا حقيقيا لفلسفة وبنية الجامعة ، وينبغي أن تسرع لمواجهة توفير من ستوكل إليهم مهمة تحقيق هذا الاعتماد على الذات والتنمية التكنولوجية المناسبة والمشاركة في توفير الخدمات الاجتماعية الأساسية للجامعات وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات المتصلة بتطوير حياة الإنسان والمجتمع معا ، وخاصة أن البناء الأول والرئيسي في مجتمع المعلومات أو ما يسمى ما بعد الصناعة سيكون للجامعات ، ولأنها سوف تحتل هذه المكانة باعتبار أن المجتمع والضرر كله منبذور حول الأفكار ، وهي ، أي الجامعات ، المستودع الطبيعي لهذه الأفكار .

وإذا جاز لنا أن نوجه التركيز أن هناك مشكلات تتصل بالزيادة الهائلة في المعرفة المتاحة بحيث بدأت من المستحيل على أي شخص بعفريه ، أن يعرف كل شيء أي أن الشخص الذي يكرم نفسه ليدرس ويبحث عليه أن يقتصر ما يبدو ضروريا لتحقيق هدفها عليها مؤكدا .

وبخبرتي أن هذا الاختيار محفوف بالخطر في معظم الحالات كذلك نجد أن الحدود بين التخصصات والعلوم أصبحت مبهمة ولا نستطيع أن نعرف بدقة أين تبدأ وأين تنتهي بالنسبة لفحص علمي واحد . كما أن علينا مواجهة تحد خطير يتصل بالسؤال متى وكيف وإلى أي مدى تستطيع أن تتقل معرفتنا المتنامية لكافة الأصار بدءا من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الدراسات العليا ، كما أن العلم صار يؤثر في حياتنا وبيئتنا بما لا يترك لنا فريسة لتأجيل مواجهة هذه الآثار كمدخل واحد أو منظور علمي متخصص ، وأخيرا كيف نبني جامعة معاصرة تستطيع أن تواجه بفاعلية وكفاية الاحتياجات الملحة لعصرنا ؟



### أهداف المنهجية البيئية :

ويبدو لنا ، فى التحليل للنهاى أن هناك حاجة ملحة لاستخدام أسلوب ، بل كل أساليب التخصصات البيئية والمخصصة فى دراساتنا الجامعية لمواجهة التحديات التى تواجه بيئتنا وجامعاتنا ولقدرة هذه الأساليب على تقديم منظور ثلاثى الأهداف يقاوم بشدة شظايا التعليم فى سلسلة المجالات المنعزلة والضيقة التى تستغل ويتحكم فيها تخصصات وعلوم ضيقة .

وهذه الأهداف الثلاثة هى : تكامل المعرفة وحرية الاستعلام والتساؤل والتجديد والإبداع . فبالنسبة للهدف الأول ، نجد أن منهجية التخصصات البيئية تهدف إلى إعطاء خبرة تعليمية تكاملية أصلية بالنسبة للطالب . وعلى سبيل المثال ، فهى تشجع الطالب على ملاحظة العناصر المختلفة للمعرفة الإنسانية داخل إطار أكثر اتساعا ، وإلى الإسهام فى إعادة توحيد العلوم والعودة إلى وحدة المعرفة ، كذلك تحترم منهجية التخصصات البيئية (حرية الاستعلام والتساؤل)؛ فهى تعطى حرية أكبر للاستفهام أكثر من للتعليم الجامعى التقليدى المنظم ، حيث لا يتقيد الطالب بمجال واحد عند متابعة فكرة أو موضوع أو مشكلة ، ولكنه يشجع على تصنيف أفكار متعددة ومختلفة ، أما الهدف الثالث والأخير فهو تأكيد هذه المنهجية على ( التجديد والإبداع ) ، وهى نتيجة للهدفين السابقين ، حيث أن التربية البيئية الأكاديمية لديها فرص أكبر لجعل الطلاب يتوصلون من خيوط الفكر التقليدى الضيق ويصلون إلى شىء ما مماثل لتلك الرؤى الأصلية المبدعة .

إن النظر فى ضوء هذه الأهداف الثلاثة والدعوة إلى التربية البيئية داخل مؤسسات التعليم الجامعى والبحث العلمى ، تظهر لتشكل الدعوة إلى إصلاح التعليم والبحث العلمى ، وقد تظهر خاصة لتطالب بإعادة المبادئ الإنسانية التقليدية للحرية الفكرية عامة والإبداع خاصة ، عندما أصبح التعليم المهنى والتعليم الأكاديمى النظام الحالى اليوم . ولهذا فإن الدعوة إلى التربية البيئية فى كلياتنا ومؤسساتنا العلمية تشكل للدعوة إلى تعليم إنسانى أصيل وحقيقى وهو أجدى من أن تضع الخبرة النفسية والتخصص فى إطار خارجى للفكر الذى يشجع على توحيد المعرفة وحرية الاستعلام والإبداع الفردى والجماعى .

وفى نهاية هذه المناقشة نقدم بمثال لجامعة أخذت بمنهجية التخصصات البيئية وحققته بالفعل ، فالجامعة تقدم التربية البيئية والمتجاوزة فى تنظيماتها ودرجاتها العلمية ، وهذه الجامعة هى جامعة ويسكونسن غرين باى الأمريكية التى أسست عام ١٩٦٥ والتي نظمت كل مناهجها

حول فكرة محورية وهي ( العلاقة بين الإنسان وبيئته ) لذا ، فهي تستخدم الأنظمة البيئية في فحص الطبيعة وتقديم علاقات مع البيانات الفيزيائية والاجتماعية والثقافية والبيولوجية والجمالية ، والتركيز على الإنسان في المجتمع في حاضره ومستقبله ، ومن ثم فإن كل برامج هذه الجامعة تركز على تطوير مستمر للموضوعات والمشكلات باستخدام تخصصات متداخلة ومخصصة .

وعموما فإن الإطار الداخلى لكل برامجها على مختلف المستويات يستهدف مساعدة البيولوجيين والفيزيائيين مع الكيميائيين ، وينتج لعلماء السياسة تبادل الآراء والأفكار مع علماء إدارة الأعمال أو مع المعلمين للتربويين وينتج في النهاية التعاون والتفاهيم مع المواطنين في الخارج ، وهذا ما تستهدفه منهجية التخصصات البيئية .

ومحصلة هذا كله أن منهجية التخصصات البيئية ضرورة لا بديل عنها لنقل خبرات حقيقية إلى ميدان التعليم الجامعي والبحث والمساهمة في إصلاحه ، ومن ثم المشاركة الفعالة في حل مشكلات المجتمع المعقدة والمركبة .

وفى الخاتمة ندعو إلى ضرورة تأسيس معاهد ومؤسسات متخصصة تقوم على دراسات بيئية ملحقه بمؤسسات البحث العلمي ، والجامعات تشارك بفاعلية في توفير القيادات والكوادر البشرية عالية التأهيل والمدركة للأبعاد المشتركة بين الظواهر الاجتماعية والطبيعية ، إسهاما في حل مبدع لمشكلات العلم والإنتاج والمجتمع .

مراجعات كتب

الديمقراطية والتربية في الوطن العربي

أ. مصطفى عبد الصادق مصطفى





## الديمقراطية والتربية في الوطن العربي

عرض الأستاذ / مصطفى عبد الصالح مصطفى (\*)

يضم هذا الكتاب أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية - بكلية التربية - جامعة الكويت تحت عنوان " الديمقراطية والتربية في الكويت والوطن العربي " . الفترة من ٢٧ إلى ٢٩ تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٩٩ في الكويت .

ولقد كانت أبحاث المؤتمر تدور حول أربعة محاور رئيسية هي :

- مفاهيم الديمقراطية أو مضامينها .
- الجوانب المحددة لأزمة الديمقراطية والتربية في الوطن العربي .
- الجوانب التطبيقية للديمقراطية والتربية في الكويت .
- الديمقراطية في العائلة والمجتمع .

قد قدم في إطارها أربعة عشر دراسة علمية خلال ثمانى جلسات ، كما أقيمت ثلاث

ندوات نقاشية حول :

- الديمقراطية في الكويت والوطن العربي .
- الديمقراطية والتربية .
- أدوار المرأة في مجتمع ديمقراطي .

عرضها الكتاب خلال قسمين عدا المقدمات واختتام المؤتمر :

القسم الأول : قدمت فيه الأبحاث .

القسم الثاني : للندوات .

وفي الختام كانت التوصيات التي انتهى إليها المؤتمر .

(\*) أعمال المؤتمر لقسم أصول التربية في كلية التربية - جامعة الكويت - الناشر مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ٢٠٠١ .

(\*\*) مدير عام التربية والتعليم بإدارة الزاوية الحمراء التطبيقية .

- وقد صدرت على عدة مستويات ، وكانت أهم التوصيات على المستوى السياسي :
  - العمل على تحقيق التواصل الفكري وللتسيق بين السياسيين والتربويين في ميدان التخطيط والتنظيم لتعزيز القيم الديمقراطية في العمل التربوي ولا سيما في مختلف الأنساق التربوية المدرسية والجامعية .
  - إعادة تشكيل الوعي السياسي على ألباس من الإيمان بأهمية التربية في ميدان العمل السياسي عبر تأصيل القيم الديمقراطية التي تتمحور حول مفاهيم الحرية والمساواة والمشاركة وقبول الآخر ، ونبذ التعصب والعنف والإيمان بالدور التاريخي لمشاركة مختلف القوى السياسية والاجتماعية في الحياة السياسية .
- في مستوى المؤسسات للجامعة العربية :
  - تأكيد أهمية الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية والتوسع أفقياً ، وعمودياً في تأصيل هذه التجربة ، ومنح أعضاء هيئة التدريس كل إمكانيات الإبداع والعطاء العلمي في أجواء الديمقراطية .
  - ضمان الاستقلال المادي للجامعات نظراً لأهمية دوره الكبير في تعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة .
  - العمل على توفير المناخ الديمقراطي للحياة الطلابية في الجامعات العربية .
  - إعادة النظر في الأنظمة الجامعية .
  - إنشاء قاعدة بيانات ، ومراكز للقياس للرأي العام في الجامعة ، وذلك من أجل رصد وتحديد التحديات والمشكلات التي تواجه الحياة الاجتماعية ، وإيجاد الحلول المناسبة لها في سياق تعزيز الحياة الديمقراطية في المجتمع .
- في مستوى التعليم العام والمؤسسات التربوية المدرسية :
  - تأكيد الروح الديمقراطية في مناهج ومقررات المراحل الدراسية المختلفة ، وإعادة بناء هذه المناهج أو تطعيمها بهذه التي تنبض بالقيم والمعاني الديمقراطية لتنمي في الطالب القدرة على فهم الديمقراطية والوعي بها .
  - تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات وتوثيق العلاقة التربوية ، بين الأسرة والمدرسة ، وتطوير أساليب الحوار الديمقراطي بين المدرسة والأسرة .

- توفير المناخ الديمقراطي في الحياة التربوية المدرسية ، والعمل على تطوير تجارب  
الفعاليات التربوية المدرسية عبر الأنشطة الاجتماعية .

#### فيما يتعلق بالمعلم :

- تأهيل المعلمين الجدد تأهيلاً ديمقراطياً في المعاهد والمؤسسات التربوية التي تعمل على  
إعدادهم ليكونوا رسل عطاء ديمقراطي يصبون الحياة التربوية .
- إعادة تأهيل المعلمين القدامى وفقاً لمنهجية جديدة تؤسس لروح ديمقراطية في العمل  
التربوي .
- إيفاد المعلمين للإطلاع على التجارب التربوية المتقدمة لبعض البلدان الغربية والشرقية  
التي تأخذ المبدأ الديمقراطي في نسق الحياة التربوية في مجال المدرسة ، وفي مجال  
المؤسسات التربوية الأخرى .
- العمل على تحسين وتطوير الظروف المادية والاجتماعية ، وتمكين المعلم من ممارسة  
دوره الديمقراطي على أتم وجه .
- تحرير المعلمين من كل أشكال الخوف والقلق والتسلط وتعميق إحساسهم بسمو الرسالة  
التربوية والإنسانية .
- انتقاء المعلمين وفقاً لمواصفات علمية وأخلاقية وشخصية مناسبة لأداء الرسالة العلمية  
والديمقراطية في آن واحد ، واختيار هؤلاء الذين يؤمنون برسالة التعليم وقيمه للقادرين  
على حمل رسالته .
- الالتزام بميثاق شرف للمعلم يوزي بين الحقوق والواجبات في العملية  
التعليمية .
- إعطاء المعلمين حريات أوسع في مجال اختيار مفردات مقرراتهم في مجال التعليم  
ووضع الخطط التي يرونها مناسبة في عملية التعليم بعيداً عن المراقبة والضبط المركزي  
الخائف .
- العمل على وضع أنظمة إدارية جديدة تغطي من شأن المعلمين الذين يبرهنون على قدرات  
عالية وإبداعية في عملهم ، وفي إنتاجهم للتربوي وذلك عن طريق المكافآت والمنح  
والترقيات .

- 
- في مجال حقوق المرأة وحرياتها الديمقراطية والسياسية :
  - العمل على بناء للتشريعات والنظم التي تحرر المرأة من مختلف أشكال القهر والجمود والتسلط التي تعانيها .
  - تأكيد أهمية مشاركة المرأة في مختلف الفعاليات والنشاطات الاجتماعية والثقافية والتربوية التي تدور في نواحي الحياة الاجتماعية .
  - تأكيد أهمية تعليم المرأة في مختلف مراحل التعليم وتبصيرها بحقوقها الاجتماعية والثقافية والروحية .
  - تنظيم دورات تربوية واسعة في مختلف أرجاء الوطن لتدريب المرأة على أفضل أساليب التنشئة الاجتماعية التي تأخذ طابعا ديمقراطيا .
  - تنظيم دورات تربوية وإعلامية تعرف المرأة بحقوقها الدينية والاجتماعية ، وهذه التي نصت عليها المواثيق الدولية التي تؤكد حقوق المرأة وحمايتها من كل أشكال التسلط والقهر .



## حركة التربية

الندوات والمؤتمرات

المؤتمر العلمى : مستقبل التعليم فى مصر

بين الجهود الحكومية والخاصة

( ٢٥ - ٢٦ يونيو ٢٠٠٢ م )

عقد بكلية البنات قسم أصول التربية





## المؤتمر العلمى : مستقبل التعليم فى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة

٢٥ - ٢٦ يونيو ٢٠٠٢

كلية البنات - قسم أصول التربية د. سامية المسعد بغاغو (\*)

د. إيمان عبده حافظ (\*\*)

ينطلق هذا المؤتمر من قناعة أن المجتمع العالمى المعاصر يعيش ثورة علمية وتكنولوجية بدأت منذ منتصف القرن العشرين ، وبلغت ذروتها فى بداية الألفية الثالثة ، حيث التحولات العلمية والتكنولوجية فى جميع مجالات الحياة ، ولعل أبرزها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . فنحن نعيش عصرًا يتسم بالعديد من المميزات التى أثرت على التعليم فى مجتمعنا المصرى وتقرض علينا اقتراح صيغ وأشكال جديدة نستطيع من خلالها مواجهة هذه المتغيرات فى عصر العولمة .

ويهدف المؤتمر إلى تقديم بدائل علمية يتم من خلالها الاستفادة من كل هذه المتغيرات العالمية فى تطوير التعليم فى المجال الحكومى والخاص .

وقد تم تحديد أربعة محاور تناولها المؤتمر للمناقشة والبحث هى :

- صور التكامل بين القطاعين الحكومى والخاص لتطوير منظومة التعليم .
- رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم الحكومى والخاص .
- التكامل بين التعليم الحكومى والخاص فى صور متغيرات العولمة .
- اتجاهات الحركة العلمية لتحقيق التكامل بين جهود التطوير فى القطاعين الحكومى والخاص .

وقد تقدم الباحثون فى مختلف التخصصات والمؤسسات التربوية بدراسات وبحوث وأوراق عمل نوقشت فى جلسات المؤتمر على مدى يومين مناقشات مستفيضة .

(\*) أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة طنطا .

(\*\*) مدرس بكلية التربية - جامعة طنطا .

وقد شارك في المؤتمر قطاعات مختلفة من المجتمع شملت بعض رؤساء الجامعات ، ونخبة من أساتذة كليات التربية والإعلام والمعهد العالي للسينما ، بالإضافة إلى وزارة التعليم العالي ، وكلية التمريض ، والعديد من الباحثين من الجامعات العربية والمصرية .

وقد ناقش المؤتمر في جلساته عددا من البحوث لعل في مقدمتها :

- التعليم الإعلامي في الجامعات المصرية المصرية الحكومية والخاصة - دراسة ميدانية مقارنة .

- الجهود التربوية والثقافية للجمعيات الأهلية في محافظة الغربية ... الواقع والممكن .

- الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لنظام اليوم الكامل في القرية المصرية .

- دور العلاقات الإنسانية في رفع كفاءة الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة .

- التسويق الداخلي كأداة لتحسين الخدمة التعليمية .

- التقاضي بين المدارس الحكومية والخاصة .

- تجربة القطاع الخاص في تطوير التعليم من خلال القطاع العام .

- العولمة والبطالة بين المتعلمات .. دراسة ميدانية في مجتمع محلي .

- الأولويات التربوية للتعليم في مصر في القرن الحادي والعشرين .

- دراسة تقويمية لتجربة الانتساب الموجه للخدمة التعليمية من منظور طريقة تنظيم المجتمع .

- الجهود التربوية والثقافية للجمعيات الأهلية بمحافظة الغربية .. الواقع والممكن .

وانتهى المؤتمر إلي توصيات هامة لعل في مقدمتها :

- طرح رؤى استشرافية لدور التعليم في التنمية من خلال محاور الخطة القومية للتعليم في مصر .

- أهمية بناء مدرسة الغد تتجاوز عصر الحداثة إلى ما بعد الحداثة .

- أهمية ترسيخ المواطنة لما لها من حقوق وما عليها من واجبات ضمن منظومة الهوية والانتماء والولاء .

- توسيع آفاق التعليم المدني بالمشاركة الميدانية واستخدام التقنيات الجديدة .
- إعداد الكوادر البشرية المدرسية مع الأداء الرفيع والإنجاز البديع والتكنولوجيا العالمية .
- مراعاة التكامل بين المؤسسات التربوية للنظامية وغير النظامية .
- ضرورة تفعيل دور البحث التربوي لتطوير وتحديث التعليم في مصر بما يتناسب مع متطلبات الألفية الثالثة .
- أهمية التعاون التنافسي بين التعليم الحكومي والخاص لتحقيق الجودة والتميز في عصر العولمة .
- أهمية المشاركة المجتمعية في النشاط المدرسي لتحسين التعليم .
- أهمية مشاركة القطاع الخاص للوهوض بالعملية التعليمية بالتوسع في إنشاء المعاهد العليا الخاصة الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي .
- أهمية منظومة التعليم لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .
- أهمية التعليم السياحي والفندقي لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .
- أهمية التكامل في المجتمع الواحد بين مؤسسات التعليم الحكومي والخاص في المجال الجامعي .
- ضرورة تطوير فلسفة وأهداف التعليم الجامعي وإعادة النظر في سياسة القبول والاهتمام بإدخال تكنولوجيا المعلومات لتلبية احتياجات سوق العمل .
- أهمية توفير مناخ الإبداع لتقديم الحلول الذكية لخدمة قضايا المجتمع .
- تدريس مادة التطوع لطلاب التعليم قبل الجامعي لغرس قيمة المشاركة المجتمعية .



- 
- 43- Nafie, Sherine M. Op. Cit. p.77
  - 44- Towbia, N. et al., Op. Cit. p.9
  - 45- Ballara, M. Women and Literacy, Zed Book Ltd. London. 1991, pp.29-34.
  - 46- World Education Report Paris UNESCO 1995, pp.79-81.
  - 47- Abdel Kader, S. Op. Cit. p.52.
  - 48- Ibid. p.53.
  - 49- El Baz, S. et al., Education and The Growth of Culture. London-George Allen 1995, pp.63-64.
  - 50- Ibid. p. 70
  - 51- Limage. Op. Cit. p.26
  - 52- Ibid. p.30.
  - 53- Ballara, M. Op. Cit. p.56
  - 54- Ibid. p.59.
  - 55- Dave, R. H. et al.,(eds). Op. Cit. p.34.
  - 56- Ibid. p.29.
  - 57- Lancaster, Peter. "Mosaic, The Right to Read" in the Middle East, August 1994. Pp.39-41
  - 58- El Baz S., et al., Op. Cit. p.69.
  - 59- El-Minawi, Samah. Op. Cit. p.15
  - 60- Shramm, Walter. "Communication and Change" in W. Shramm (ed). Communication and Change in Developing Countries. Honolulu: East West Center Press. 1987. Pp.5-15.
  - 61- Ibid. p. 20.
  - 62- Dave et al., Op. Cit., p.113.
  - 63- Ibid. p.113.

- 
- 27- Ramzy, Nabila. The Fairness of Educating Girls, Abolishing Poverty and Overcoming Illiteracy. A Paper Presented to the Fourth International Woman Conference in Beijing. 1995 p.24. (In Arabic).
  - 28- Ibid. p.25
  - 29- Nelson, C. "Islamic Tradition and Women's Education in Egypt". In S. Acker et al., The World Yearbook of Education. London. Nichols Publishing Co. 1984. P.107.
  - 30- Cockrane et al., Op. Cit. p.45
  - 31- Ramzy, Nabila. Op. Cit. p.31
  - 32- Khalifa, Ahmed, The Modern Female Movement The Story of The Arab Woman on the Land of Egypt. Cairo: Modern Arabic Bookstore. 1974. P.84. (In Arabic).
  - 33- Al Minawi, Sameh Zuhair. Op. Cit. p.25.
  - 34- Ibid. p.28.
  - 35- Nour El Din, Wasfy Mohamed. Op. Cit. p.11
  - 36- Ibid. p.11.
  - 37- Ibid. p.20.
  - 38- Swanson, E. V. et al., The Retention of Basic Literacy, Numeracy Skills. An Overview of Basic Education In Egypt. A Paper Presented to The Conference On Basic Education-Theory and Practice, Sers Ellayyan, Menoufeya – April 1981, p.26. (in Arabic).
  - 39- Heyneman, S. "Improving The Quality of Education" in Finance and Development, Vol.20, 1983, p.132.
  - 40- McDonlad. Op. Cit. p.71.
  - 41- Abdel Kader, S. Traditional Means of Communications and Modern Mass Media in Egypt- Ekistics Publishing Co., New York. June 1986, p.45.
  - 42- Khalifa, Ahmed. Op. Cit. p.125



- 13- Limage, L. J. "Literacy Strategies: A View From International Literacy Year" – Secretariat of UNESCO. In P. Freebody and A. K. Welch (Eds). Knowledge, Culture and Power: International Perspectives On Literacy as Policy and Practice. London: Falmer Press 1993, p.23.
- 14- Nour El-Din, Wasfy Mohammed. The Eradication of Women Illiteracy in Egypt in the Five Coming Years. The General Authority for Eradication of Illiteracy and Adult Education. Cairo. 2001. P.8 (in Arabic).
- 15- Al Minawi, Samah Zuhair. Op. Cit. p.9.
- 16- Ibid. p.16.
- 17- Soliman, Nagda Ibrahim. Woman's Image in Elementary Education Textbooks in Light of her Rights in Islamic Jurisdiction and International Documents. El Nahda Egyptian Bookstore. 1999. P. 92 (in Arabic).
- 18- Al Minawi, Samah Zuhair. Op. Cit. p.14.
- 19- Nour El-Din, Wasfy Mohammed. Op. Cit. p.8.
- 20- Abou Zeid, Hekmet et al., The Education of Women in the U.A.R. During the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries. Cairo: National Commission for UNESCO. 1980. P.76.
- 21- Nour El-Din, Wasfy Mohammed. Op. Cit. p.9.
- 22- Ibid.
- 23- Cockrane, S. H. et al., The Educational Participation of Egyptian Children in The World Bank Education and Training, Report No. EDT45. 1986, p.62.
- 24- McDonald. Op. Cit. p.62.
- 25- Towbia, N. et al., "Arab Women: A Profile of Diversity and Change". The Population Council. In M. El-Tahaur. "Women's Education: Closing The Gender Gap". Middle East Times. Vol.13 – Jan. 1995. P.4.
- 26- Za'louk, M. Girls Primary Education. Unicef The Community School Project. Cairo. 1994, p.16.

## REFERENCES

- 1- Raising gender Issues in Formal and Non-Formal Education. UNESCO, Hamburg, Confintea, 1997, p.5.
- 2- The Arab Framework For Action to Meet Basic Learning Needs in the Year 2000-2002. A Paper discussed at The Arab Regional Conference on Education For All. Cairo, January 2000, p.11.
- 3- Nafie, Sherin Mohamed Bahig. Female illiteracy: A case Study of Egypt. Thesis-American University in Cairo, 1996, p.20.
- 4- عبد الحميد زلط. الطفولة والأمية - دار المعارف - القاهرة، ١٩٩٢، ص ١٥.
- 5- McDonlad. "Egyptian Education and Development" in Journal of Arab Affairs. Vol.5, 1986, pp.59-80.
- 6- وصفي محمد نور الدين. محو أمية المرأة في مصر خلال الخمس سنوات القادمة ورقة عمل مقدمة للمجلس القومي للمرأة بالقاهرة من الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، فبراير ٢٠٠١، ص ٩.
- ٧- المرجع السابق، ص ٢
- 8- Al Minawi, Samah Zuhair. Illiteracy Among Lower Social Class Egyptian Women at Hai Al Zarayyeb. A Thesis American University in Cairo. 1996, p.6.
- 9- Hornby, A. S. et al., Advanced Learner's Dictionary of Current English. Second Edition. London, Oxford University Press, 1963.
- 10- Hyde, G. 1963, Education in Modern Egypt. Ideals and Realities London: Routeldge and Kegan Paul 1978, p.117.
- 11- Raising Gender Issues in Formal and Non-Formal Education. Op. Cit., p.6.
- 12- Dove, R. H. et al., (Eds). Learning Strategies For Post-Literacy and Continuing Education in Algeria, Egypt and Kuwait. An International Research Project of the UNESCO Institute For Education organized in Co-operation With The German Commission For UNESCO 1987, p.84.

them. The rich have a role to play by donating financial assistance to non-governmental organization to aid in literacy projects.

The three phases of pre-literacy, teaching of literacy, and post-literacy have to be taken into consideration when planning a literacy campaign. The pre-literacy stage involves finding solutions for the reasons that parents abstain from sending their girls to school i.e. it involves creating awareness among people by informing them about the importance of literacy in every day situations. As the Egyptian mass media, especially television are influential in shaping public opinion, they can be successfully employed in literacy promotion. The mass media should address the literate as well as the illiterate population. This is justified on the grounds that the literate are the ones who teach literacy to the illiterate.

During the stage of literacy teaching, newspapers, magazines radio and television can be employed to provide information about the nearest literacy teaching center, non-governmental organization or Kuttab (village basic school) i.e. the media can inform illiterates how and where to go to attend such literacy programs.

The post-literacy stage is needed to insure that the new literate will not relapse into illiteracy again. The literacy teaching center, non-governmental organizations, Kuttabs and libraries can provide the newly literate with books, magazines and other reading materials. Moreover, the illiterates can listen to post-literacy programs on radio or watch them on television to widen their horizons. Hence, unity is strength. It is recommended that the government, non-governmental organizations and the mass media should co-operate together and put a national plan for the eradication of female illiteracy in Egypt since it is a current problem that seeks a radical solution.

Third, post-literacy programs aim at providing neo-literate with information about different fields. One minute please is a one minute daily program that provides general knowledge. The Philosopher said is a daily program which uses dialogue to present the concepts of virtue and beauty, reinforced by Arab and Islamic tradition<sup>(63)</sup>. Field studies proved that radio broadcasting, when skillfully used can be most effective medium of communication and education especially in rural areas.

However, the literacy programs broadcast on television and radio do not take into account the illiteracy level of the viewer/listener. In addition, there is no way of making sure that the illiterate is doing his homework. Moreover, radio and television do not provide direct contact between the illiterate and the source of information. Therefore, the flow of information is one-way from the program to the illiterate with no feedback.

### **Conclusion :**

Solving the illiteracy problem does not lie in the hands of the government, non-governmental organizations or the mass media. Illiteracy is a social problem which has a direct impact on the lives of female illiterates in the Egyptian community as follows : marrying at a very young age, giving birth to many children, hence child labor, illiteracy may continue with the second generation due to poverty and illiteracy. In another words, it is a vicious circle. Social reasons or economic ones may cause such illiteracy, nevertheless, all of those different reasons that cause illiteracy among females in Egypt are not new. In fact such reasons were initiated by the views and attitudes that people in the Egyptian culture, especially males have towards women and towards the right of those women to equal chances of education. Some of the poor Egyptian women have the tendency to seek education, and the true desire for acquiring knowledge. The purpose is to play a more active role in the lives of their families.

As female illiteracy is a problem in Egypt, it is the duty of every member in the community to try and solve it. The illiterate should attend literacy classes and the literate can help in teaching

television was considered of great help for advertising for illiteracy classes, and for presenting enlightening programs so as to increase people's level of awareness of the existence of literacy classes<sup>(59)</sup>.

Schramm notes that when the television is used in school (Telescuola), it proved to be successful because "it featured a professional teacher instructing a group of learners in the studio who could follow the teacher through the main practice exercises and thus demonstrate to the viewing audience exactly what responses were expected"<sup>(60)</sup>.

The telescuola experience, (television as a school), group learning resulted in support and encouragement among the group members especially the weak students. This experience is the implication of the effectiveness of integrating interpersonal and mass communication.

The ASFEC and the Ministry of Education together launched a project to test the effectiveness of television as a literacy teaching tool. Classes were set up to teach literacy to 2865 students in the governorates of Cairo, Giza, and Kalyubeya. Project results revealed the success of television as a literacy teaching tool. Television proved successful in teaching reading but not writing. It was also useful in reaching rural women. One of the programs that proved useful for neo-literate is Teach-Yourself which is broadcasted for 15-minutes teaching different skills such as carpentry, electricity, painting etc. this program promotes functional literacy<sup>(61)</sup>.

In respect to the radio, it began broadcasting in Egypt in 1934. Its networks serve many target groups such as women, youth, farmers and workers. Three types of education programs are offered by the radio. First, programs to support formal education are broadcasted at specific times and are useful in explaining school subjects. Second the literacy programs which started in 1968. "A propaganda campaign was launched by the radio prior to the project to recruit the largest number of educated males and females to help educate those who had not had the opportunity to receive an education"<sup>(62)</sup>.

areas although rural areas are the most in need of social care and development efforts.

The first thing that Non-governmental organizations (NGOs) can perform is to contact the mayor and the officials in different governorates so as to help classify the right numbers of illiterates especially woman and girls in the age group (14-35) trying to eradicate illiteracy in such a group 100%, and 20% in older age groups. Moreover, to establish literacy classes in each governorate also to conduct seminars and workshops on the importance of eliminating illiteracy and the positive advantages for women to become literate. They can also hire some of neo-literate as teachers in the literacy programs.

They can also participate in the learning village project sponsored by the public Authority for the eradication of Illiteracy and Adult Education aiming at mobilizing the whole organs of the civil society to provide different services that would encourage illiterates in villages to join and most important, to continue in the literacy programs since this point represent a major obstacle to reach the desired objectives. Furthermore they can open remedial classes for newly literate to help prevent their relapse into illiteracy again. They can also initiate some small libraries and produce unconventional learning materials. Whatever contributions they made in Egypt, nevertheless, the role played by NGOs in Egypt concerning the problem of literacy is still not up to the standard expected of them.

#### **8) The Role of the Mass Media in Promoting Literacy:**

In a field study conducted over illiterate women, most of whom emphasized the crucial role the mass media can play in order to diminish the percentage of female illiteracy in Egypt. These illiterate women pointed out that television is one of the most active mass media means that can be relied upon to decrease the rate of illiteracy among women in poor social classes. Due to cultural reasons and traditional norms, women are stationed in their homes and can not attend literacy classes. In this case, it would be very useful if literacy programs are broadcasted to a large audience on television at appropriate regular time schedule. For these illiterate females,

Everybody brought cheap and simplified books to the masses to promote literacy. The parents of a large number of children are themselves illiterate. Even when the parents are literate, books do not come as the priority to buy. Most Egyptian children encounter books for the first time in school in rural areas. School textbook are boring and uninteresting. Simply, schools do not encourage pupils to read beyond the textbooks<sup>(57)</sup>.

Libraries were established all over Egypt to encourage reading. When small libraries were inaugurated, this led to the establishment of school and children's public libraries such as Mubarak Library. Children joining the public library pay a small fee and receive a membership card.

#### **7) The Role of Non-governmental Organization in Promoting Literacy:**

El-Baz et al., states that in 1909, a group of women established "Mabaret Ali" the first non-governmental organization for benevolent services. In 1914, "The cultural alliance for women" was established by two women: Malak Hefny Nassef and Hoda sha'rawi. These two non-governmental organizations were the roots of many Egyptian feminist movement. Many feminist associations followed. For example, the New Woman established in 1919, the Egyptian Feminist Union in 1923, the Egyptian Women's club in 1934, the Health Improvement Association in 1936... etc.<sup>(58)</sup>

It was observed that women who had laid the foundation for the establishment of non-governmental organizations were the same women who took part in the movements for national independence and women's emancipation. During the liberal phase (1923-1952) non-governmental organizations focused on the Egyptian cultural and educational movement and on care services.

Non-governmental organizations are registered at the Ministry of Social Affairs into either social care associations or community development associations. El-Baz et al., notice that 69.6% of these associations are in urban areas, 26.5% in rural areas and 3.8% in desert areas. This indicates that associations are concentrated in urban

**\* Books :**

Dave et al note that several literacy projects have been carried out by the Egyptian government and international organizations. UNESCO's regional center for adult Education, the ASFEC (formerly the Arab states fundamental Education center) was established in Sers-El-Layyan, Monufia in 1952. Its main functions are to train teachers from Arab countries, conduct research on literacy and provide educational material for literacy and post-literacy.

ASFEC produced nine booklets, one of them called Teach Yourself with four cassette tapes, designed to assist learners to acquire reading, writing and arithmetic skills up to the fourth grade. Another book I Read and I count.<sup>(55)</sup>

Four books were published by the Higher council for Adult and Literacy Education for literacy classes. The first book taught literacy to those, residing in rural areas. Topics were about agriculture and the rural environment. The second book included vocational and industrial topics. The third book aimed at teaching arithmetic to adult illiterates. The fourth book is a general culture book dealing with religion, culture and social topics. These books have taken into consideration the different needs of the learners aiming at achieving functional literacy.

**\* Newspapers and Magazines :**

ASFEC published The Sakia newspaper during the 1980s. This panel newspaper was intended for the newly literate farmers who would participate in printing the newspaper.

Moreover, the daily Egyptian press and magazines have simplified the language in allotted sections so as to allow new-literates to read the news<sup>(56)</sup>. The sections were divided into different subjects in order to attract different target groups such as women, workers and youth. Youth and Future Sciences published by Al-Ahram. Your privets Doctor was published in easy, simple language to understand.

**\* Libraries :**

The lack of reading material has resulted in high percentage of neo-literate relapsing into illiteracy. The campaign Reading for



century. Popular participation is the cornerstone for this approach. Limage explains that once a public commitment has been made there is a role for voluntary and community initiatives, private and business involvement, the press and the television, and international co-operation<sup>(51)</sup>.

This approach regards literacy as a means for reaching social, political and economic goals. "literacy is presented as part of a package which promises tangible change in the quality of life for the entire society. The whole population was utilized. The slogan in the Soviet Union was "Each one teaches one" <sup>(52)</sup>. Which worked quite good.

**\* Literacy teaching materials:**

Ballara states that before preparing for a women's literacy program, the experts should define what is meant by an adult functionally literate woman. She outlines a set of abilities that characterize a functionally literate woman such as reading a map and road sign, train and bus timetable, helping their children with their homework and reading the warning labels on food containers<sup>(53)</sup>.

The content of the syllabus taught at literacy programs should include information about the conservation of natural resources, environmental protection, water maintenance, family planning, mother and child care, vaccination and immunization, disease control, history and culture, civic education and agriculture<sup>(54)</sup>.

Illiterate females should learn about first aid, and legal rights education. The teacher should initiate in-class discussions about pollution, overpopulation, unemployment, illiteracy malnutrition and other problems. By explaining to the illiterate how the different development problems are linked together and how literacy can help to reduce these problems, the illiterate will recognize the value of literacy learning and how it can improve the quality of life.

**6) Literacy Teaching Tools:**

These include books, newspapers, magazines and libraries.

designed also to increase family income if possible. i.e. acquiring literacy skills and knowledge beside work and income – generating training. From these teaching and training approaches are the following :

**\* The Integrated Approach :**

Abdel Kader explains that the integrated approach has been used successfully by some non-governmental organization in literacy programs for women. For example, the health improvement society combined “literacy and numeracy teaching with courses in health, employment, social”. education, and women’s legal rights education<sup>(48)</sup>. As an incentive for women to learn literacy, the programs integrated handicrafts, dressmaking, soap and detergent production, designed to generate family income.

It is important to link literacy program that use an integrated approach to the nation’s development goals. In addition combining women’s practical needs with their strategic interest is important for a program to be successful. However, if it is far from their real life interests, participants will not be interested to attend classes and continue literacy programs.

**\* The literacy and Post-literacy training approach:**

El Baz identifies another literacy approach the Literacy and Post-Literacy Training, an educational process where by both literacy and post-literacy work as one single activity. i.e. two stages in the same educational plan which will enable the newly-literate to retain, develop and put into practice the knowledge acquired to improve their quality of life<sup>(49)</sup>.

Tanzania is one of the countries that adopted this approach. The University of Popular development provide women who have completed their training and set up their project with an initial loan of raw material and equipment, as well as technical assistance<sup>(50)</sup>.

**\* The Mass Campaign Approach :**

Limage states that literacy efforts can take the form of formal schooling or mass campaigns. The Soviet Union was the first to adopt the mass campaign approach in its literacy programs in the twentieth

From the above table, one can observe in different regions in the world that almost all female literates in all age groups were less than male literates. In addition, as students increase in age, (get older) the percentages of literates tend to diminish until it reaches the utmost in the age group of 18-23. (University Level) for both males and females.

Consequently, government efforts, represented in the Ministry of Education, should endeavour to find means to encourage both parents and students to continue their education in high school and university level. This is because it has a direct impact on social progress and human capital development. The fact is to nurture education requires flexible, competitive, and dynamic economic environments. For most developing countries (including Egypt) this means building on reforms that emphasize openness to new ideas, new products and new investments.<sup>(46)</sup>

Moreover, as the highest illiteracy rates are found among rural women, more adult literacy classes should be targeted at this specific group. Abdel Kader<sup>(47)</sup> notes that classes should appeal to the needs and interests of rural women by incorporating into the syllabus subjects that are relevant to their lives. For example, in addition to informing them about health and hygiene, pregnancy, family planning, child care, other relevant issues such as life skills : agriculture, live stock and milk products are important too.

Abdel Kader also suggests the training of educated rural females to teach literacy classes to rural women. This would solve the problem of insufficient teachers, give some local women the chance to make some additional income, and would increase the motivation of illiterate women as there would be greater rapport and identification between teachers and students.

### **5) Literacy Teaching and Training approaches :**

The route to literacy attainment passes through many literacy teaching and training approaches used successfully by developed countries such as the Soviet Union and underdeveloped countries such as Tanzania. These are untraditional approaches in teaching and training illiterate girls and women to develop their general life skills,

are limited, they cannot keep up with thousands of children who may leave school; hence, are likely to remain illiterate. Therefore, poverty overpopulation, income inequalities, shortage in government expenditure, inadequate nutrition and housing are all obstacles standing in the way of eradicating illiteracy in Egypt.

Some studies such as Ballara<sup>(45)</sup> suggests that women in developing countries do not "consider literacy as an essential need". They are not aware that literacy could helps them achieve a better position in their society. Accordingly, it is necessary to provide solutions to basic survival needs of which literacy is of a major priority.

## **Part Two : The Solution:**

### **4) Means of Spreading Literacy:**

Although illiteracy is much more prevalent among women, the national plan should aim to eradicate illiteracy among both sexes. To start with, a census should be conducted to come up with the most recent illiteracy rates for males and females. The illiterate population should be divided into groups according to sex, age and area of residence, and literacy classes should be set up accordingly.

On the other hand, according to the World Education Report, (1995). The following percentages indicate the ratios of male and female enrollments in different age groups worldwide.

**Table (4)**  
**% of Estimated Enrollments of males and females**  
**literates in different age groups**

Area	Age group 6-11		Age group 12-17		Age group 18-23	
	Males	Females	Males	Females	Males	Females
Africa, South Sahara	55.2	47.4	46.0	35.3	9.7	9.4
Arab Nations	83.9	71.6	59.2	47.1	24.5	16.3
Latin American	88.5	87.5	68.4	67.4	26.1	26.1
East Asia	88.6	85.5	54.7	51.4	19.5	13.6
South Asia	84.3	65.6	50.5	32.2	12.4	6.6
Developed Countries	92.3	91.7	78.1	88.5	40.8	42.7

Source : World Education Report, Paris UNESCO 1995, p. 36.

Another obstacle was the teaching staff. Initially, literacy classes faced a shortage in the number of graduates available in schools to employ as teachers. In addition, there was no teacher training for adult education teachers. The lack of adequate training for teachers coupled by low salaries resulted in unqualified teachers. The fact is "an illiterate peasant working as a plumber or a carpenter can make four or five times the salary of a village teacher"<sup>(40)</sup>. Also lack of female teachers in rural region was another obstacle with the teaching staff. Research indicated that rural parents tend to send their daughters to school if the teachers were females. Hence, "efforts must be exerted to increase the number of female teachers to meet the needs of girls schools"<sup>(41)</sup>.

As far as the pupils are concerned, two languages are being used in the classroom. In Egypt, as well as all Arab countries, people tend to speak an Arabic dialect which is not written. At school, children learn the written Arabic i.e. the Arabic language of the Koran, which they do not use in everyday conversation. Hence, these pupils face a problem often leaving school. Unless there is constant practice in reading and writing, the skill of the language can easily slip away<sup>(42)</sup>.

Furthermore, research indicated that some of the pupils, especially in rural areas, suffered from symptoms of malnutrition. Although 52% often receive some food at school, 13% reported that they often felt hungry. In addition "19% were frequently ill and could not attend school"<sup>(43)</sup>. Hunger and illness are a result of malnutrition. It is difficult to educate pupils who are hungry or ill.

In sum, McDonald explains that low primary enrollment rate and the high dropout rate are due to "Poverty, malnutrition, infections and illnesses, transportation costs, early marriage among girls in rural areas, classroom overcrowdedness, lack of school building and unqualified teachers".<sup>(44)</sup>

The fact is high population growth rate creates pressure on housing, water supply, electricity and other services (such as education). It also creates pressure on the government to place children in schools (compulsory education). As the number of schools

**\* Lack of Awareness :**

Illiterate parents lack the awareness of the significance of education for the wellbeing and career opportunities of their children. Hence, they tend to sacrifice the available educational chances in formal and non-formal schools for their children. This necessitates deepening the significance of education for all members of the family; both parents and children.

On the other hand, the high socioeconomic standard of the parents in urban areas reflects positively on the increase on the social demand of education for both male as well as female children simultaneously.

**3) Obstacles Facing Illiteracy Programs :**

Illiteracy programs administrated in rural and urban communities face many obstacles that may hinder them to continue on.

The first obstacle is that no accurate information exists to point out the right figures of female illiterates in the country. This is an important point since lots of steps are decided and implemented depending on acquiring such knowledge.

Economic obstacles also exist such as lack of funding to cover the assigned programs since 38% only of the set plan was implemented<sup>(37)</sup>. In other times, the delay in the reach of the required funds from the National Bank of Investment and the social fund resulted in some teachers and administrations work without pay for some time.

Moreover, the increase in child labour resulted in the increase in the number of dropouts from literacy classes especially in touristic governorates as Lauxour or free zone governorate as Port Said.

Furthermore, the low quality of schools represented a major obstacle confronting literacy classes. This was reflected in overcrowded classrooms, inadequate teachers and textbook, poor supervision, lack of playground i.e. Swanson noted that 41.2% of urban schools and 27.6% of rural schools had no playground<sup>(38)</sup>.

While Heyneman noted that school building, facilities, teaching tools, equipment and other materials were far below the standard<sup>(39)</sup>.

parents passed away, this affected the future of the children and, in many cases, meant the denial of the right to education for females.

**\* Child Labour :**

In rural areas, some parents need their children to help them in the fields with no cost (free). Other parents think it is better to earn a living than be literate. Research results indicates that parents tend to withdraw their children from school as soon as they are literate enough to earn a living. They do not realise that these children have not yet acquired functional literacy; thus they are most likely to relapse into illiteracy again. On the other hand, the income that these children make is not likely to improve since they have no educational certificate.

Research findings also indicates that "female illiterates are more employable than those with some education below intermediate certificate"<sup>(34)</sup> However, it is important to provide children with adequate education or training that will make them functionally literate.

**\* Limited Number of Schools:**

Due to the overpopulation problem and lack of resources, more schools are needed to cover the number of children in the compulsory age. Unfortunately, the number of schools are limited and the classes are overcrowded<sup>(35)</sup>. Some villages do not have primary or preparatory schools. The children then had to go a long way daily in order to attend school in another cities. This eventually discouraged them to join school and resulted in dropping out of school especially for females than males. As time passes, they tend to forget what they learned and relapse into complete illiteracy.

**\* Accumulation of Educational Services in the Capital and Large Cities :**

Villages and small towns, where most female illiterate live, lack many educational services which tend to accumulate in the capital and large cities only. This situation widens the gap between the cities and towns in the chances they offer their students and harm most female illiterates in villages<sup>(36)</sup>.

**\* Tradition and Custom :**

Woman disposition, especially in rural areas, are mainly governed by custom and tradition that may deny her the right to education granted by the constitution and offered for females in formal and non-formal education.

Regional differences exist between urban and rural parents concerning educational aspiration for their children. Eventually, urban parents have higher educational aspiration than rural parents<sup>(30)</sup>. In rural Upper Egypt, parents discourage schooling for girls. Hence, less enrollment of girls in Upper Egypt schools in comparison to Lower Egypt. Upper Egypt parents over protect their females which explain the lower enrollment ratio which tends to remain constant or rather starts to decline<sup>(31)</sup>.

**\* Early Marriages:**

This phenomenon is quite spread among rural females and bedouins in Egyptian Sahara. Eventually, they bear early responsibility towards their family, allowing them no leisure time to study or attend literacy classes.

For many female illiterates in field study, family obligations and duties' occupied first priority, which led the female interviewers to drop out of literacy classes.

**\* Misinterpretation of Islam:**

In rural areas, some people believe that Islam is against the education of woman. This is contrary to the truth since Refaa Rafae El-Tahtawi refers to the time of prophet Mohamed when their were woman like El-Shaf'aa who taught other women the basics of reading and writing.

**\* Male Superiority:**

In a field study of some female illiterates, more than 50% of the sample indicated that "male dominance" in their families - be it the father and later the husband - was a major reason in the denial of their education<sup>(33)</sup>.

In addition, if the family had too many children, preference was given for males to attend school than females. Moreover, if one of the



between the age 6-15 are required to attend primary and preparatory stages in school.

In her book, **Girl's Primary Education** Za'louk explains that government recognized three advantages to the education of women<sup>(26)</sup>.

First : Educated women prefer smaller families.

Second : Educated women tend to work.

Third : Education build confidence and self-respect.

The year 1990 was the international year for the eradication of illiteracy. As a result, president Hosny Mubarak announced the next decade (1990-2000) is to be dedicated to the eradication of illiteracy in Egypt. During the 1990s, the UNICEF adopted 3 basic issues: to create more schools for girls, to reduce illiteracy among Egyptian females and to increase awareness of the needs of girls.

Ramzy<sup>(27)</sup> explains that individuals, government and non-governmental organizations are contributing to the elevation of female literacy.

In April 1994, an integrated literacy program was launched to provide Egyptian semi-urban females living in A'in Shams, Misr El-Kadima, Mansheyet Nasser with literacy classes, health and environmental awareness.<sup>(28)</sup>

Although success has been somewhat achieved and illiteracy rate has dropped, the fact remains that about 44.75% of Egyptian females are still illiterate.

## **2 - Causes of Female Illiteracy in Egypt:**

Generally speaking, there are many reasons that determine whether women (particularly girls) will attend school or not. i.e. urban versus rural, high versus low socioeconomic standard, and Upper Egypt versus Delta citizens. The fact is "an urban male child with a high socioeconomic level is most likely to attend school, while a rural Upper Egypt female child may not likely"<sup>(29)</sup>.

The following reasons have helped the female illiteracy rate to remain somewhat high (44.75%) despite efforts to diminish it.

From the previous table we can detect the following :

- a- Throughout the fourteen years (1986-2000) covered by the table, urban illiteracy decreased from 35.1% in 1986 to 20.1% in 2000. Rural illiteracy dropped from 61.3% in 1986 to 40.1% in 2000 with a difference of 21.2% while the urban difference amounted to 15%. In other words, the rural literacy rate was greater than the urban literacy rate. This is understood for many reasons to be explained later on.
- b- Again, as was the case with female and male illiteracy rates, the rural illiteracy rates almost doubled the urban illiteracy rates. For example in 2000, the rural illiteracy rate was 40.1% while the urban illiteracy rate was 20.1%.
- c- As for the total number of illiteracy for both urban and rural areas, we notice, that they dropped significantly during this period amounting to 15.81% . i.e. the same rate that resulted in the female and male illiteracy difference.

At this point, it is important to mention that when the 1952 revolution government came to power, it made education free at all levels in order to give equal chances to both sexes. Consequently, primary enrollment doubled "although there were separate schools for boys and girls, the government emphasized the acceptability of co-education by making new schools, co-educational".<sup>(23)</sup> The "expansion of education as a policy began with a large increase in the number of children attending school under Gamal Abdel Nasser's reign. Enrollment increased from 1.5 million in 1952 to almost 3.5 million in 1966 with 1.300.000 of the later being females".<sup>(24)</sup>

If a girl could overcome the poverty and social barriers that would prevent her from completing her primary education, her chances of continuing secondary education are then promising.<sup>(25)</sup> Other studies (such as McDonald, 1986, & Nafie 1996). Reached the conclusion that if a girl finished primary education, there is a good chance to continue further education.

In 1981, a law was passed extending compulsory education to the preparatory stage. According to the law, all Egyptian children

decision making process and do not perform their political rights i.e. participating in parliamentary councils and political <sup>(20)</sup> parties.

**\* Illiteracy Rates in Egypt:**

**Table (2)**  
**Male and Female Illiteracy rates in Egypt <sup>(21)</sup>**

Year	Males		Females		Total	
	No	%	No	%	No	%
1986	6803169	38.8%	10357455	61.8%	17160624	49.4%
1990	6922700	35.5%	11013000	59.2%	17935700	47.1%
1996	6640279	29%	11005746	50.2%	17646025	39.4%
2000	5246954	22.91%	9513303	44.75%	15060257	33.59%

From the previous table, one can notice the following :

- a- Throughout the fourteen years (1986-2000) covered by the table, male rates decreased from 38.8% in 1986 to 22.91% in 2000. Female rates decreased from 61.8% in 1986 to 44.75% in 2000 with a difference of 17.05% while the male difference amounted to 15.89%. In other words the female difference was greater.
- b- The percentage rates of female illiteracy almost doubled the male illiteracy rates. For example in 2000, the female illiteracy rate was 44.75% while the male illiteracy rate was 22.91%.
- c- Finally, the total number of illiteracy of both males and females dropped significantly during this period with a difference of 15.81% in fourteen years. i.e. more than 1% per annum.

**Table (3)**  
**Urban and Rural illiteracy rates in Egypt <sup>(22)</sup>**

Year	Urban		Rural		Total	
	No	%	No	%	No	%
1986	5579761	35.1%	11580863	61.3%	17160624	49.4%
1990	5880700	33.8%	12055000	58.2%	17935700	47.1%
1996	5308958	26.6%	12337067	49.6%	17646025	39.4%
2000	4379748	20.1%	10680509	40.1%	15060257	33.59%

**\* Woman Participation in the Work Force:**

According to 1996 statistics, woman participation in the work force reaches 16%. In respect to 1986 consensus, 38% of the labour force works in the field of agriculture of which 37% are females, constituting more than one third of the agrarian work force mostly illiterates with limited income. Eventually, this represents a continuous social demand for adult education programs to play a more positive role in this matter.

**\* Female Ratio in Education :**

Statistics reveals the diminishing ratios of female enrollment in all stages of education with the exception of the primary stage where girls enrollment is almost identical to boys. This is beside the high ratio of female dropouts than males especially in the preparatory stage which represents a cost – benefit analysis waste<sup>(17)</sup>.

**\* The Bias social upbringing**

Gender discrimination in Egypt compose a challenge for women in general and girls in particular. Eventually this effects her self-image and the economic role she tends to play in the society. The Mass Media is partially to blame due to the negative and traditional profile that it projects the woman in.<sup>(18)</sup> In 1979, an Egyptian survey team noted that only 39.6% of Egyptian females were enrolled in schools. The reason behind this low enrollment is that parents tend to invest in boys who will eventually bring some return than girls as it was expensive to send children to schools.

**\* Health Care :**

Some categories such as housewives and private sector female labor were not included in health insurance due to the overpopulation problem and limited income. Hence, health care efforts are still limited in numbers in rural areas, slums and poor urban districts<sup>(19)</sup>.

**\* Poor Political Participation :**

Despite the intensive campaigns to push the literate woman to participate in the political life, however, her contributions are limited and poor in relation to the social status she attained in society. Unfortunately, female illiterates are far more worse than female literates. This means that half the population do not contribute in the

- 6- Literacy teaching tools will be explored.
- 7- The role of non-governmental organization in promoting literacy will be identified.
- 8- The role of the mass media in promoting literacy will be discussed.

### **Organization of the Study:**

The study consists of two major parts. The first part presents the problem of female illiteracy, identifies the causes, and the obstacles facing illiteracy programs.

The second part provides the solution of the problem, covering the means of spreading literacy. It briefly touches upon the role of non-governmental organization in elevating literacy. Moreover, it highlights the role of the mass media in promoting literacy.

### **The First Part: The Problem :**

#### **1) Current situation of Woman in Egypt:**

##### **\* The 1971 Constitution and women's rights:**

The constitution grants complete equality between man and woman in the rights and public duties. No discrimination is allowed concerning race, language or religion. In addition, the right to education is granted for man and woman freely in all stages of education (Article 18).

Moreover the right to work, have equal pay, voting and nomination for parliament are granted to women on equal footing with man.

Article (11) entitles the woman to play a double role in the community i.e. a housewife in conjunction with a working woman<sup>(14)</sup>.

##### **\* Woman as half the population :**

In respect to 1996 consensus, women's ratio to man reached about 28 million amounting to 49%, representing half the population of Egypt. This entitles her to receive full care and guidance coupled to her ratio in the population, her role in the family and in the Labour market<sup>(15)</sup>.

adopt the definition of basic literacy as the ability to read, write and make simple calculations.

## **2) Functional Literacy :**

Functional literacy is defined as "the level at which the learner employs his reading, writing and arithmetic skills in order to continue further education, for self- expression and to be able to use education in practical life".<sup>(12)</sup>

Limage defines a functionally literate person as the one who can take part "in all these activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and community's development".<sup>(13)</sup>

Accordingly, functional literacy means being able to make use of literacy skills e.g. to read the prices of goods, know the time, use the telephone. Moreover, to know general information about hygiene, child care and family planning. While for women, it is important to be legally informed of their rights concerning marriage, divorce and child custody.

### **Purpose of the Study:**

The purpose of this study is to achieve the following objectives:

First : To explore the current situation and causes of the problem of female illiteracy in Egypt.

Second : To come up with a solution to such a problem through identifying the means of spreading literacy among female illiterates.

In order to achieve those objectives, the following steps should be carried out.

- 1- Current situation of woman in Egypt will be discussed.
- 2- Causes of female illiteracy in Egypt will be identified.
- 3- Obstacles facing illiteracy programs will be highlighted.
- 4- Means of spreading literacy will be explored.
- 5- Literacy teaching and training approaches, will be identified.

females in rural areas is considered a threatening factor. This because it will constitute a hindrance for the national development plan. Such plan is difficult to execute with large numbers of female illiterates in rural areas. Hence, the first move is to try to diminish- as possible -the illiteracy rate among the whole population.

With illiterate woman, the question is : Will an illiterate woman educate her children especially girls? According to the consensus of 1986, the proportion of girls who attended primary school and had primary school certificate constituted 6.1% of the whole female community in Egypt. While those who had access to university level education were only 1.4%<sup>(8)</sup>.

#### **Definitions of Terms :**

At this point, it is important to define the terms that are going to be used in this study. As for literacy it will be used here in two folds: once as basic literacy, second as functional literacy.

##### **1) Basic Literacy :**

The dictionary defines literacy as "the ability to read and write"<sup>(9)</sup>. While Hyde explains that the literacy law of 1970 defined illiterate as "a male or Female between the age of eight and forty-five years not participating in organized study and who had not reached the level of fourth primary grade".<sup>(10)</sup> Zalat elaborates that the problem with this law is that it excluded children below the age of eight and any person who can read and write by attending literacy classes. It has also excluded or disregarded individual differences. For example, some children are capable of acquiring literacy skills before finishing fourth primary grade, while other children may finish fourth grade then drop out and relapse into illiteracy.

Other Egyptian studies on education revealed that children can relapse into illiteracy even after completing primary education. Moreover, others learn to read and write after the age of 45.

UNESCO also provided a definition of illiteracy stating that "a person is illiterate who cannot - with understanding - read and write a short statement on his everyday life".<sup>(11)</sup> Eventually, this study will

percentages (around 59 to 60% in more than six of them out of nine).

- In the ten governorates that make up the Delta Zone, Cairo is the least in female illiteracy rates amounting to 28.87%. while Beharah is the most amounting to 54.77%. Although the total population in Cairo is the largest, nevertheless, it still has the least figures in female illiteracy rates together with Alexandria. (The % rates are almost identical).
- In the coastal governorates, from Port Said to south Sinai, the figures tend to drop drastically. For example, the female illiteracy rate in the Red Sea governorate in 1996 was 31.38%. In three years, in 1999 it dropped to 16.85% with a difference of 14.53%. (a significant difference).
- In the New Valley, one can notice the least rate of female illiteracy 12.69%, while it is important to mention that in the New Valley also, there was a significant drop in female illiteracy rates in three years time. In 1996 it was 33.95% dropped to 13.70% in 1999 with a difference amounting to 20.25%. This is the largest difference in all governorates rates.
- Finally the total average rate of female illiteracy (44.75%) is a high rate implying the presence of a problem of female illiteracy in Egypt which needs to be addressed.

#### **Significance of the Study :**

The theme of female illiteracy is an important one, because it deals – directly or indirectly – with different aspects that affects the progress of the whole society. In this respect, it has to do with the relation between human development and social and economic development of the Egyptian society. Moreover, education and eradication of illiteracy play a major role in human resources development. In addition, eradication of illiteracy helps to combat poverty and reduce the rate of unemployment. Finally, it is considered a necessity for Egypt to implement sustainable development<sup>(7)</sup>.

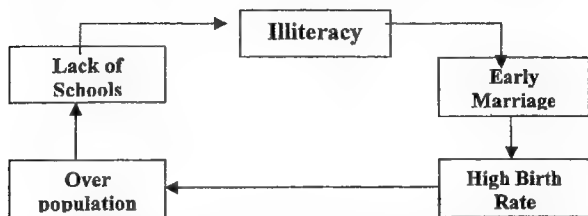
The fact is for a developing country as Egypt, this high illiteracy rate among the whole population and precious among



No	Governorate	Total Population	Total Illiterates	Female Illiteracy Rates (%)		
				1996	1999	2000
8	Lauxour	132605	132605	54.43	37.30	31.90
9	Aswan	367915	162371	44.13	35.27	33.05
10	Damieta	347157	126501	36.44	32.79	32.50
11	Dakahliyaa	1592213	736016	46.23	44.79	44.45
12	Sharkiyaa	1553720	828620	53.33	44.56	44.51
13	Kalyoubia	1213362	563475	46.44	43.38	42.79
14	Kafr Al-Sheih	838961	491350	58.57	54.51	54.30
15	Garbiyaa	1312158	601931	45.87	42.29	42.14
16	Monofeyia	1026703	502440	48.94	45.61	45.25
17	Beherah	1478560	890580	60.23	55.75	54.77
18	Cairo	2680411	819304	30.57	29.08	28.87
19	Alexandria	1309049	409909	31.31	29.16	28.89
20	Port Said	185148	49370	26.68	24.20	24.14
21	Suez	156783	50347	32.11	27.94	27.32
22	Ismailia	268158	108591	40.49	29.43	28.61
23	Red Sea	50725	15919	31.38	16.85	16.24
24	New Valley	52748	17908	33.95	13.70	12.69
25	Marsa Matrouh	71680	44188	61.65	55.15	53.85
26	North Sinai	87212	42437	48.66	37.59	35.40
27	South Sinai	14546	6909	47.50	22.66	19.79
	<b>Total</b>	<b>21930927</b>	<b>11005746</b>	<b>50.18</b>	<b>45.43</b>	<b>44.75</b>

In respect to the previous table, one can notice the following:

- Egypt is composed of 27 governorates spread throughout the territory of Egypt. The first nine governorates, from Giza to Aswan, compose upper Egypt governorates. From Damietta to Alexandria compose the Delta Zone. Then from Port Said to South Sinai compose the Coastal governorates.
- In upper Egypt. The least rate is found in Lauxour amounting to 31.90%. This is understood since it is a touristic governorates where a large number of the population work in touristic services. They also tend to speak a second language.
- In comparison to the Delta Zone and the coastal areas upper Egypt governorates tend to have female illiteracy rates in high



Egypt has a high rate of annual population increase which is due to the increasing fertility rate as well as the declining mortality rate. With about half the population under the age of 15, much pressure is placed on education. In 1960, the illiteracy rate was 75% and in 1976, it dropped to 56.5%. Although the illiteracy rate is decreasing the number of illiterates is actually increasing due to population growth<sup>(5)</sup>.

In a paper entitled "Eradication of Women Illiteracy in Egypt in the Five 'Coming Years", the author, being the chief Executive of the General Authority for Eradication of Illiteracy and Adult Education presented the following table which illustrates the percentage of female illiteracy in the 27 governorates of Egypt..

**Table (1)**  
**Female Illiteracy rates in Egypt**  
**above 10 Years of Age**  
**For The Period 1/7/1996 – 30/6/2000<sup>(6)</sup>**

No	Governorate	Total Population	Total Illiterates	Female Illiteracy Rates (%)		
				1996	1999	2000
1	Giza	1754594	769803	43.87	38.66	37.97
2	Al-Fayyoun	679075	470964	69.35	64.94	61.11
3	Ben Souff	650508	449217	69.06	61.98	60.02
4	Al Meniaa	1159062	812649	70.11	63.44	60.75
5	Assyout	976928	640833	65.60	59.41	59.34
6	Souhage	1095201	744624	67.99	61.28	60.62
7	Canaa	875718	577311	65.92	59.93	58.64

the percentage of female illiteracy is greater in rural than urban regions. If we examine this high illiteracy rates among women, we find that most of these illiterate women come from poor social classes. The reasons behind this high illiteracy rate are many, some of which are social, others economic. Whatever the reasons are, the fact remains that female illiteracy is a serious problem in Egypt.

In the nineteenth century, Egyptian women lived in an Islamic culture where women were confined to stay in and were not allowed to leave their homes unless accompanied by a male relative. Being literate, or holding a job was not common.. Some Islamic elements continued the argument of tal'at Harb and others who had opposed the opening of public education for women. They had proposed that women study topics that prepared them to be better wives and mothers. More developed elements stated that women should be trained in areas other than teaching or nursing only in the case of demonstrated financial need. However, others felt that women should only interact with women

Nevertheless, towards the end of the nineteenth century women started to gain their rights. In the 20<sup>th</sup> century, the status of women has been improved and many females were able to be educated and joined the working force. However, Egypt is still a country governed by social norms and traditions rather than rules. Traditional norms such as the protection of women, are obstacles in the way of changing attitudes concerning female literacy<sup>(3)</sup>.

In his study in 1991, Zalata<sup>(4)</sup>, explained that the 1991 estimates for the number of children who did not find a place in primary school is 150.000 children annually. Another 100.000 children left school before finishing the fourth primary grade. In other words 250.000 children might tend to become illiterate every year. If half these children were females, then an estimated 125.000 girls might become illiterate annually. An illiterate girl is likely to become an illiterate woman when she grows up.

Zalata explained the life cycle of such illiterate girls by the following vicious circle .



## ***Female Illiteracy in Egypt The Problem and The Solution***

**Dr. Noha Abdel Kerim ◊**

### **Introduction :**

While considerable gains have been made in women's access to education, which have benefited some, their participation continues to be lower than that of men. According to UNESCO Sources (1996), there are an estimated 556 million illiterate women in countries of the south, compared to 315 million illiterate men. Moreover, there are 73 million girls out of school compared to 37 million boys out of school.<sup>(1)</sup>

In the Arab States, the situation is not better. The issue of illiteracy is estimated at 68 millions (of which 43 millions are females. A quarter of this number is found, in Egypt, around 17 million illiterate females<sup>(2)</sup>. In other words, despite the fact that we are at the break of the 21<sup>st</sup> century, women have not been able to achieve equality to men in education. This problem is not exclusive to Egypt, however it is present throughout the Arab world. The root of this problem may not lie in legislative rules and ministerial decrees, but rather in tradition and social norms which are hard to alter. Actually, people claim that no matter how much a woman is educated, whatever position she holds, she still needs a man by her side. In Egypt, many people consider men superior to women.

### **Statement of the Problem:**

Women, demographically speaking, constitute about half of any society. This is true of Egypt as any other society. Statistics reveals that about 45% of this half are completely illiterate and that

---

<sup>(\*)</sup> Teacher in Department of Foundations of Education, Institute for Educational Research Cairo University

---

---

**Vol ( 8 )****No ( 27 )****October 2002**

---

---

**- Book Review**

- Democracy in Education .

**Ms. Moustafa Abd - Alsadek****327****- Education Movement.**

- Conferences .

**333**

## **Contents**

**- Articles in English :**

- Female Illiteracy in Egypt : The Problem and The Solution .

**Dr. Noha Abdel Kerim**

**1 - 34**

**- Articles in Arabic:**

**- Editorial**

**Editor – in – Chief**

**4**

**- Researches & Studies :**

- Oral Communication Apprehension and its Relation to Social Anxiety .

**Dr. Adel Alseed El - Bana**

**9**

- Some Requirements For Developing “ Scientific Values “ For Secondary School Students .

**Dr. Abd Alwadood Makroum**

**85**

- Planning For The Development of Girls Education System .

**Dr. Nadia Hasan Al - Said**

**203**

**- Discussion Issues :**

- Women Between Conceptions and Practice in Islamic Heritage and The Needed Educational Role .

**Dr . Mahmoud Qumber**

**277**

**Encyclopedia of Education and the Future :**

- Interdisciplinary Sciences or The Methodology of The Twenty First Century .

**Dr . Dia Zaher**

**315**



**Journal Strategic & Innovative research  
In Arab Education & Human  
Development**

**Editor - In - Chief**

**Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers**

**Dr. Moustafa Abdel El-Kader ziada**

**Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors**

**Dr. Ahmed El-Mahdi**

**Dr. Hamed Ammar**

**Editorial Counselors**

**Dr. Hassan El-Balewy**

**Dr. Hassan Salama**

**Dr. Rafica Hammoud**

**Dr. Zeinab El - Naggar**

**Dr. Talaat Hassan**

**Dr. Arafa Ahmed Hassan**

**Dr. Ali Khalil Moustafa**

**Dr. Mohamed Al - Ansary**

**Editorial Secretary**

**Mr. Moustafa Abdel Sadek**

**All Correspondence Should Be  
Addressed to:**

**The Editor - In - Chief , Future of  
Arab Education , to The Folling  
Adresse**

**Zaher-Prof. Dia El - Din  
Faculty of Education - Ain Shams  
University - Roxy , Misr AL Gididah  
Cairo - Egypt Fax + Tel:  
4853654 M. 0105102391**

**Future of Arab  
Education**

---

**Eight Year Issue**

**No.27**

**October 2002**

---

**Published by:  
Arab Center For  
Education and  
Development (ACED)**

**With :  
Arab bureau of  
-Education for the Gulf States  
-Al- Mansoura University**







## قواعد النشر بالمجلة

### قواعد عامة :

- ◆ قسم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجالات أخرى .
- ◆ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ، وخاصة في الجادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التحصيل التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة وغيرها. ولتتم المجلة باليادى السابقة في علاقاتها بتضامها بالتنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ◆ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية حادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ◆ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

### شروط الكتابة :

- ◆ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.
- ◆ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر ، وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ◆ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ◆ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يريده المحكمون.

### المصادر والموايش :

- ◆ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (عبد الغام، ١٩٨٢، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini, 1993, 103).
- ◆ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلة، رقم العدد، أرقام الصفحات.
- المسؤول: (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان يمكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه.

# Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 8

Number 27

October 2002

## FILE

### Education And Political Awareness .



- Oral Communication Apprehension and its Relation to Social Anxiety .  
Dr. Adel El- Saeed El-Bana
- Some Requirments for Developing Scientific Values for Secondary  
School Students .  
Dr. Abdul Wadood Makroom
- Planning for The Development of Girls' Education System .  
Dr. Nadia Hasan El-Saied
- Female Illiteracy in Egypt : The Problem and the Solution .  
Dr. Noha Abdel Kerim



Discussion Issue : Woman Between Conceptions and Practices in Islamic  
Heritage and the Needed Educational Role.

Dr. Mahmoud Qumber

Book Review : Democracy in Education .

Dr. Mostafa Abdul Sadek

## Interdisciplinary Sciences

or the Methodology of the Twenty First Century

Dr. Dia EL-Din Zaher.

Prospective - Book Review, Symposia and Conferences,  
Education Pioneers, Open Forum, Educational Experiences,  
New Publications